Année 1953. — N° 5. Le Numéro : 15 francs. Mercredi 28 Janvier 1953.

JOURNAL OFFICIEL

DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

DÉBATS DE L'ASSEMBLÉE DE L'UNION FRANÇAISE

COMPTE RENDU IN EXTENSO DES SÉANCES
QUESTIONS ÉCRITES ET RÉPONSES DES MINISTRES A CES QUESTIONS

Abonnements à l'Édition des DÉBATS DE L'ASSEMBLÉE DE L'UNION FRANÇAISE :
MÉTROPOLE ET FRANCE D'OUTRE-MER : 400 fr. ; ÉTRANGER : 800 fr.
(*Compte chèque postal :* 9063.13, Paris.)

PRIÈRE DE JOINDRE LA DERNIÈRE BANDE aux renouvellements et réclamations | DIRECTION, RÉDACTION ET ADMINISTRATION QUAI VOLTAIRE, N° 31, PARIS-7e | POUR LES CHANGEMENTS D'ADRESSE AJOUTER 20 FRANCS

SESSION DE 1953 — COMPTE RENDU IN EXTENSO — 5e SÉANCE

Séance du Mardi 27 Janvier 1953.

SOMMAIRE

Présidence de M. Zinsou, vice-président.

1. — Procès-verbal : MM. Boiteau, le président. — Adoption (p. 90).

2. — Excuses (p. 90).

3. — Dépôt de demandes d'avis (p. 90).

4. — Dépôt d'un rapport (p. 91).

5. — Proposition de modification à la composition d'une commission (p. 91).

6. — Examen d'une demande de délai supplémentaire, présentée par la commission des affaires financières, relative à la demande d'avis (n° 167, année 1952) sur la proposition de loi de MM. Mamadou Dia, Saller et Louis Ignacio-Pinto, sénateurs, relative à la création en Afrique occidentale française d'une Banque africaine des coopératives (p. 91).

Délai supplémentaire accordé.

7. — Examen d'une demande de délai supplémentaire, présentée par la commission des affaires sociales, relative à la demande d'avis (n° 345, année 1952) sur le projet de loi autorisant le Président de la République à ratifier la convention n° 32 concernant la protection des dockers contre les accidents (p. 91).

M. Borrey, président de la commission des affaires sociales.

Délai supplémentaire accordé.

8. — Examen d'une demande de délai supplémentaire, présentée par la commission de politique générale, relative à la demande d'avis (n° 326, année 1952) sur le projet de loi concernant la dénomination du territoire formé par les Etablissements français de l'Océanie (p. 91).

Délai supplémentaire accordé.

9. — Examen d'une demande de délai supplémentaire, présentée par la commission de politique générale, relative à la demande d'avis (n° 327, année 1952), sur la proposition de loi de M. Durand-Réville, sénateur, tendant à modifier la loi n° 47-1629 du 29 août 1947 fixant le régime électoral, la composition, le fonctionnement et la compétence des assemblées de groupe en Afrique occidentale française et en Afrique équatoriale française, dites Grands conseils (p. 91).

Délai supplémentaire accordé.

10. — Retrait d'une question de l'ordre du jour (p. 91).

11. — Discussion de la proposition de MM. Griaule, Hazoumé, Jouselin, Mme Malroux, MM. de Peretti, Diawar Sar, Jean Scelles et Voca, relative à l'adaptation de l'enseignement des peuples d'outre-mer aux conditions du développement de leurs civilisations respectives (n°s 240, année 1952, et 4, année 1953) (p. 92).

M. Griaule, président de la commission des affaires culturelles et des civilisations d'outre-mer.

M. Chastenet, rapporteur.

Discussion générale : M. Savi de Tové, Mme Malroux, MM. La Gravière, Theetten, le président, Coquart, le président de la commission, Julien, le rapporteur, Bidet, Berthaud, Djim Momar Gueye.

Passage à la discussion de la proposition.

Premier amendement de M. Bidet : MM. Bidet, le président de la commission. — Adoption.

Amendement de M. Bidet et les membres du groupe socialiste : MM. Bidet, le président de la commission. — Adoption.

Adoption de la proposition modifiée et de son nouveau titre.

12. — Modification à la composition d'une commission (p. 102).

13. — Renvois pour avis (p. 102).

14. — Règlement de l'ordre du jour (p. 103).

15. — Fait personnel : M. Boiteau (p. 103).

PRESIDENCE DE M. ZINSOU,

vice-président.

(La séance est ouverte à quinze heures.)

— 1 —

PROCES-VERBAL

M. le président. La séance est ouverte.

Le procès-verbal de la séance du jeudi 22 janvier a été affiché.

Il n'y a pas d'observation ?...

M. Boiteau. Je demande la parole.

M. le président. La parole est à M. Boiteau.

M. Boiteau. Mesdames et messieurs, M. le président nous a donné lecture, au cours d'une précédente séance, d'un télégramme du roi du Cambodge retirant son mandat de conseiller à M. Sok Chhong. Nous apprenions par ailleurs qu'il était arrêté ainsi que de nombreux députés, membres, pour la plupart, du parti démocrate, arrestations qui ont été effectuées au mépris de l'immunité dont bénéficie M. Sok Chhong. Ceci donne la mesure de la résistance qu'oppose le peuple khmer à la politique de servile allégeance aux impérialistes du roi Nerodom Sihanouk.

Ainsi, même les dirigeants du parti démocrate...

M. le président. Mon cher collègue, s'agit-il bien d'une observation au procès-verbal ?

M. Boiteau. J'ai demandé la parole à propos du procès-verbal de la séance dans laquelle on nous a annoncé le retrait du mandat de M. Sok Chhong.

Ainsi, même les dirigeants du parti démocrate sont devenus suspects. Les quelques marionnettes des impérialistes qui s'agitent autour du roi se sentent de plus en plus isolées et, prises de peur, doivent abandonner jusqu'aux dernières apparences de la démocratie.

Le front de l'indépendance khmer, le Nekhum Issarak, se renforce, au contraire, chaque jour. Les exactions du corps expéditionnaire ne font qu'accélérer... *(Vives protestations au centre.)*

M. Roclore. Cela n'a rien à voir avec le procès-verbal.

M. le président. Mon cher collègue monsieur Boiteau, vous avez la parole pour une observation au procès-verbal. Je vous prie de vous en tenir au sujet. Autrement, je serai obligé de vous retirer la parole.

M. Jean Guiter. Ce sont des commentaires, ce ne sont pas des observations au procès-verbal.

M. Boiteau. Monsieur le président, je présente là une observation au procès-verbal et il y a, dans cette Assemblée, des précédents suffisamment nombreux d'interventions qui, d'ailleurs, comme la mienne, furent fort courtes.

Je n'ai que quelques mots à ajouter à ce que je viens de dire.

Un conseiller au centre. C'est suffisant!

M. Boiteau. Rappelons entre autres la destruction des pagodes de Chhent Teal, dans la province de Preamon, et de Krathap Takouy, dans la province de Konpongcham, en octobre 1951, le bombardement de la pagode de Damber, le massacre des populations de Sro Ksuong et de Srechia... *(Nouvelles protestations.)*

M. Jean Guiter. Et celui du cap Saint-Jacques ?

M. Boiteau. ... en mars 1952, l'incendie de trois cents maisons et la destruction de 20.000 tonnes de riz à Tapeng-Reng; la destruction de la pagode de Tapeng-Deuk, dans la province de Kampot les 20 et 23 juin 1952.

M. Georges Oudard. Et l'institut Pasteur d'Hanoï ?

M. Boiteau. Voilà comment vous défendez la cause de la « liberté » au Cambodge; les champions de l'anticommunisme ont dû reconnaître qu'ils ne défendaient même plus les intérêts colonialistes français; c'est, à les en croire, contre le communisme qu'ils mèneraient la guerre au Cambodge, mais le dirigeant du front national Issarak est un prêtre bouddhiste de haut rang: Toussamouth.

M. Jean Guiter. Cela n'a rien à voir avec le procès-verbal.

M. Boiteau. Mais le président du gouvernement provisoire de libération khmer est un autre prêtre bouddhiste, Son Ngoc Minh, à qui ferez-vous croire que ces hommes sont des communistes ?

M. Georges Oudard. Et Arthaud ? Allez-vous nous en parler ?

M. Raymond Barbé. Certainement.

M. Boiteau. La vérité, c'est que vous faites la guerre à tous les patriotes, quelles que soient leurs opinions, pour maintenir les bases d'agression que vos maîtres américains ont organisées au Thailand, au Cambodge et au Viet-Nam. *(Protestations au centre et à gauche. — Bruit.)*

M. le président. Monsieur Boiteau, je vous fais observer, après vérification, que vous parlez sur le procès-verbal de l'avant-dernière séance et non sur celui de la dernière séance. Par conséquent, je vous retire la parole.

M. Boiteau. Monsieur le président, il y a de nombreux précédents...

M. le président. Il n'y aura pas de précédents tant que je présiderai. Vous n'avez pas la parole.

M. Boiteau. Je demanderai la parole en fin de séance pour un fait personnel.

M. le président. Vous l'aurez à ce moment-là.

M. Raymond Barbé. Je demande la parole au sujet d'une question posée à l'occasion du procès-verbal...

M. le président. Par qui a été posée cette question ?

M. Raymond Barbé. ... par un de nos collègues...

M. Georges Oudard. Par moi-même qui ai demandé ce qu'était devenu notre collègue, M. Arthaud.

M. le président. Je ne puis pas donner la parole sur le procès-verbal au sujet d'une telle question...

M. Raymond Barbé. Ne me permettez-vous pas, monsieur le président, de répondre à notre collègue ?

M. le président. Vous aurez la parole à la fin de la séance pour un fait personnel.

M. Raymond Barbé. Je m'excuse, mais je ne pourrai pas être présent à la fin de la séance. *(Exclamations sur divers bancs.)*

M. le président. Je suis obligé de faire appliquer le règlement. *(Très bien!)*

M. Raymond Barbé. J'enregistre!

M. le président. Il n'y a pas d'autre observation ?...

Le procès-verbal est adopté.

— 2 —

EXCUSES

M. le président. MM. Vignes, Cianfarani et Cornet s'excusent de ne pouvoir assister à la séance.

— 3 —

DEPOT DE DEMANDES D'AVIS

M. le président. J'ai reçu de M. le président du conseil des ministres une demande d'avis sur un projet de décret, présenté par M. le ministre de la France d'outre-mer abrogeant le décret du 30 mai 1899 relatif à la fabrication, à la vente et à l'introduction du sel dans les Etablissements français de l'Inde.

La demande d'avis sera imprimée sous le n° 20, distribuée et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyée à la commission des affaires économiques. *(Assentiment.)*

J'ai reçu de M. le président du conseil des ministres une demande d'avis sur le projet de décret, présenté par M. le ministre de la France d'outre-mer, portant relèvement du montant des successions vacantes qui peuvent après cinq ans être portées en recettes au budget local des territoires relevant du ministère de la France d'outre-mer.

La demande d'avis sera imprimée sous le n° 21, distribuée et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyée à la commission des affaires financières. *(Assentiment.)*

J'ai reçu de M. le président du conseil des ministres une demande d'avis sur le projet de décret, présenté par M. le

ministre de la France d'outre-mer, portant modification de l'article 68 du code de procédure civile applicable dans les Etablissements français de l'Inde.

La demande d'avis sera imprimée sous le n° 22, distribuée et, s'il n'y a pas d'opposition, renvoyée à la commission de la législation, de la justice, des affaires administratives et domaniales. (*Assentiment.*)

— 4 —

DEPOT D'UN RAPPORT

M. le président. J'ai reçu de M. Héline un rapport fait au nom de la commission des affaires culturelles et des civilisations d'outre-mer sur la proposition (n° 69, année 1952) de MM. Borrey, Paul Catrice, La Gravière, Gervain, Randretsa, Cianfarani, Sylvestre, Souvannavong Ourot, Momo Touré, Zinzou, Saïd Ali Goubèche et Polycarpe, tendant à inviter le Gouvernement à prendre toutes mesures utiles en vue de la restauration du Palais de Versailles.

Le rapport sera imprimé sous le n° 23 et distribué.

— 5 —

PROPOSITION DE MODIFICATION A LA COMPOSITION D'UNE COMMISSION

M. le président. J'ai été saisi d'une proposition de modification à la composition d'une commission.

Le groupe du rassemblement des gauches républicaines propose:

M. Gentet pour remplacer M. Boussenot dans la commission de politique générale.

Conformément à l'article 24 du règlement, il va être procédé à l'affichage de cette candidature.

La désignation n'interviendra qu'après l'expiration d'un délai minimum d'une heure.

— 6 —

DEMANDE PAR LA COMMISSION DES AFFAIRES FINANCIERES D'UN DELAI SUPPLEMENTAIRE POUR LE DEPOT D'UN RAPPORT

Délai accordé.

M. le président. L'ordre du jour appelle l'examen de la demande de délai supplémentaire, présentée par la commission des affaires financières, relative à la demande d'avis (n° 167, année 1952), sur la proposition de loi de MM. Mamadou Dia, Saller et Louis Ignacio-Pinto, sénateurs, relative à la création en Afrique occidentale française d'une banque africaine des coopératives.

La demande d'avis a été déposée sur le bureau de l'Assemblée à la séance du 1er avril 1952.

Personne ne demande la parole ?...

Je consulte l'Assemblée sur l'octroi d'un délai supplémentaire de seize semaines demandé par la commission des affaires financières pour le dépôt de son rapport sur la demande d'avis (n° 167, année 1952).

(*L'Assemblée, consultée, décide d'accorder le délai.*)

M. le président. Le délai supplémentaire est accordé.

— 7 —

DEMANDE PAR LA COMMISSION DES AFFAIRES SOCIALES D'UN DELAI SUPPLEMENTAIRE POUR LE DEPOT D'UN RAPPORT

Délai accordé.

M. le président. L'ordre du jour appelle l'examen de la demande de délai supplémentaire, présentée par la commission des affaires sociales relative à la demande d'avis (n° 345, année 1952), sur le projet de loi autorisant le Président de la République à ratifier la convention n° 32 concernant la protection des dockers contre les accidents.

La demande d'avis a été déposée sur le bureau de l'Assemblée à la séance du 18 octobre 1952.

Personne ne demande la parole ?...

M. Borrey, *président de la commission des affaires sociales.* Je demande la parole.

M. le président. La parole est à M. Borrey.

M. le président de la commission des affaires sociales. Monsieur le président, notre commission n'ayant pas reçu la documentation nécessaire n'est pas en état de rapporter la question, c'est pourquoi nous demandons un délai supplémentaire de six semaines.

M. le président. Je consulte l'Assemblée sur l'octroi d'un délai supplémentaire de six semaines demandé par la commission des affaires sociales pour le dépôt de son rapport sur la demande d'avis (n° 345, année 1952).

(*L'Assemblée, consultée, décide d'accorder le délai.*)

M. le président. Le délai supplémentaire est accordé.

— 8 —

DEMANDE PAR LA COMMISSION DE POLITIQUE GENERALE D'UN DELAI SUPPLEMENTAIRE POUR LE DEPOT D'UN RAPPORT

Délai accordé.

M. le président. L'ordre du jour appelle l'examen de la demande de délai supplémentaire, présentée par la commission de politique générale, relative à la demande d'avis (n° 326, année 1952), sur le projet de loi concernant la dénomination du territoire formé par les Etablissements français de l'Océanie.

La demande d'avis a été déposée sur le bureau de l'Assemblée à la séance du 7 octobre 1952.

Personne ne demande la parole ?...

Je consulte l'Assemblée sur l'octroi d'un délai supplémentaire de huit semaines demandé par la commission de politique générale pour le dépôt de son rapport sur la demande d'avis (n° 326, année 1952).

(*L'Assemblée consultée, décide d'accorder le délai.*)

M. le président. Le délai supplémentaire est accordé.

— 9 —

DEMANDE PAR LA COMMISSION DE POLITIQUE GENERALE D'UN DELAI SUPPLEMENTAIRE POUR LE DEPOT D'UN RAPPORT

Délai accordé.

M. le président. L'ordre du jour appelle l'examen de la demande de délai supplémentaire, présentée par la commission de politique générale, relative à la demande d'avis (n° 327, année 1952), sur la proposition de loi de M. Durand-Réville, sénateur, tendant à modifier la loi n° 47-1629 du 29 août 1947 fixant le régime électoral, la composition, le fonctionnement et la compétence des assemblées de groupe en Afrique occidentale française et en Afrique équatoriale française, dites Grands Conseils.

La demande d'avis a été déposée sur le bureau de l'Assemblée à la séance du 7 octobre 1952.

Personne ne demande la parole ?...

Je consulte l'Assemblée sur l'octroi d'un délai supplémentaire de dix semaines demandé par la commission de politique générale pour le dépôt de son rapport sur la demande d'avis (n° 327, année 1952).

(*L'Assemblée consultée, décide d'accorder le délai.*)

M. le président. Le délai supplémentaire est accordé.

— 10 —

RETRAIT DE L'ORDRE DU JOUR

M. le président. L'ordre du jour appelait la discussion de la demande d'avis, transmise par M. le président de l'Assemblée nationale, sur le projet de loi modifiant certaines dispositions du décret du 9 octobre 1913 et textes subséquents sur l'organisation et le fonctionnement des municipalités à Madagascar, et déclarant ledit décret applicable au territoire des Comores (nos 321, année 1951 et 459, année 1952).

J'ai reçu de M. le président de la commisison de politique générale une lettre demandant le retrait de cette affaire de l'ordre du jour et son report à une séance ultérieure.

Personne ne demande la parole ?...

En conséquence, l'affaire est retirée de l'ordre du jour.

La date de la discussion de cette question pourrait être laissée à la diligence de la prochaine conférence des présidents. (*Assentiment.*)

— 11 —

ENSEIGNEMENT DES PEUPLES D'OUTRE-MER

Discussion d'une proposition; adoption.

M. le président. L'ordre du jour appelle la discussion de la proposition de MM. Griaule, Hazoumé, Jousselin, Mme Malroux, MM. de Peretti, Diawar Sar, Jean Scelles et Voca, relative à l'adaptation de l'enseignement des peuples d'outre-mer aux conditions du développement de leurs civilisations respectives (n°s 240, année 1952, et 4, année 1953).

M. Griaule, *président de la commission des affaires culturelles et des civilisations d'outre-mer.* Monsieur le président, la commission d'information et la commission des affaires culturelles tiennent actuellement une séance commune. Vous plairait-il de suspendre la séance pour une demi-heure environ ?

M. le président. Je consulte l'Assemblée sur la proposition de M. le président de la commission, tendant à suspendre la séance.

(*L'Assemblée, consultée, décide de suspendre la séance.*)

(*La séance, suspendue à quinze heures vingt, est reprise à seize heures.*)

M. le président. La séance est reprise.

La parole est à M. le rapporteur.

M. Chastenet, *rapporteur.* Mesdames, messieurs, la proposition qu'au nom de votre commission des affaires culturelles et des civilisations d'outre-mer j'ai l'honneur de rapporter devant vous est due à MM. Griaule, Hazoumé, Jousselin, à Mme Malroux, à MM. de Peretti, Diawar Sar, Jean Scelles et Voca. Son objet est d'inviter le Gouvernement à constituer une commission d'experts ayant pour mission de procéder à une étude des problèmes de l'adaptation — votre commission, d'ailleurs, préfère l'expression « mise en harmonie » — de l'enseignement aux conditions des milieux culturels ainsi qu'aux véritables besoins immédiats des populations d'outre-mer.

Les auteurs de cette proposition suggèrent, en outre, que cette commission, pour préparer ses conclusions, fasse une étude comparée des solutions apportées jusqu'ici à ce problème, d'une part dans les différents pays de l'Union française, d'autre part dans les territoires d'outre-mer sous administration étrangère.

C'est, en vérité, une grave question qui est là posée, la plus grave peut-être qui puisse l'être au sujet de l'avenir des populations d'outre-mer puisqu'il ne s'agit de rien de moins que de la formation et de l'orientation intellectuelles de leurs générations montantes.

Pour épargner le temps de l'Assemblée, j'aurais souhaité la prier de se reporter au texte du rapport, me bornant à quelques brefs commentaires; mais ce rapport venant seulement d'être distribué, la plupart d'entre vous n'ont pas eu le temps matériel d'en prendre connaissance. Aussi vous demanderai-je la permission d'être un peu plus explicite. Je vous renvoie toutefois à ce document en ce qui concerne les précédents de la question dont l'importance n'a pas échappé aux constituants de 1946 puisque, dans le préambule de la Constitution, un paragraphe proclame « qu'un des principaux objets de l'Union française est d'assurer le développement des civilisations respectives des peuples la composant ».

Si tous les travaux, débats et publications qui, depuis d'assez nombreuses années, ont été consacrés à cette question ont fini par attirer l'attention des pouvoirs publics, voire d'une fraction de l'opinion, sur l'importance du problème, il serait toutefois hasardeux de prétendre qu'ils l'ont résolu. Dans la pratique, des errements différents et parfois contradictoires continuent d'être suivis.

Sur le plan doctrinal, deux conceptions majeures s'affrontent. Elles comportent d'ailleurs chacune des variantes qu'on ne peut évoquer qu'en les simplifiant.

La première conception part du postulat que, la France européenne étant le plus évolué des pays composant l'Union française, sa civilisation la mieux adaptée aux besoins des temps contemporains, son outillage intellectuel le plus parfait, l'idéal est d'appliquer partout les programmes et les méthodes ayant fait leurs preuves dans la métropole. Aussi bien, ajoute-t-on, le couronnement d'une scolarité consiste-t-il le plus souvent dans l'obtention d'un diplôme: ce diplôme, délivré en un point quelconque de l'Union française, doit jouir d'une équivalence complète avec celui, de même niveau, délivré en n'importe quel autre point; ce qui suppose la similitude quasi absolue des enseignements et, en pratique, leur modelage sur l'enseignement métropolitain.

Cette conception unificatrice a parfois été raillée; elle n'en a pas moins sa grandeur. Ajoutons que ses tenants affirment hautement qu'elle ne répond pas à une pensée d'impérialisme mais à une pensée fraternelle d'assimilation. Elle rencontre, reconnaissons-le, de nombreux partisans au sein des populations d'outre-mer qui sont parfois tentées de voir, dans tout essai de différenciation, une tentative de discrimination péjorative.

Les partisans mêmes de cette thèse admettent pourtant en général que les Etats associés d'Indochine, en raison de l'originalité comme de l'ancienneté de leur culture, puissent être, dans une certaine mesure, exemptés de la règle commune.

Il est aussi admis que, même en Afrique noire, il puisse y avoir parfois lieu à adaptation, mais à condition que cette adaptation soit faite *ratione personæ* et non pas *ratione loci;* en d'autres termes, qu'elle soit une adaptation à la psychologie personnelle de chaque élève et non pas une adaptation à un genre de race, de milieu ou de vie.

Voilà pour la première conception.

Les tenants de ce que j'ai appelé la deuxième conception en matière d'enseignement d'outre-mer ne nient point la valeur éminente de l'expérience métropolitaine et ils n'entendent pas relâcher les liens culturels qui doivent réunir les diverses parties de l'Union française. Mais ils exposent que ces parties sont très différentes les unes des autres, que les populations qui les abritent sont loin d'être toutes au même stade d'évolution; qu'enfin elles n'ont pas toutes un comportement psychologique absolument identique, sans qu'il soit d'ailleurs question d'établir entre ces comportements une hiérarchie qualitative quelconque.

Les tenants de la deuxième conception soutiennent aussi que ce ne sont pas seulement les Etats d'Indochine qui sont héritiers de civilisations anciennes et vénérables, mais qu'en Afrique noire également, des civilisations ont existé et existent encore qui, pour avoir été longtemps méconnues, n'en présentent pas moins leur originalité profonde comme leur haute valeur intellectuelle et morale. Ils ajoutent que l'Union française manquerait à sa mission humaine si elle laissait péricliter et tomber dans l'oubli ces civilisations. Ils insistent enfin sur le fait que leur thèse ne fait que développer le texte inclus dans le préambule de la Constitution française, auquel je faisais allusion tout à l'heure, et que toute politique d'enseignement négligeant de « développer les civilisations respectives » des différents peuples et nations d'outre-mer, serait à la fois inconstitutionnelle et contraire aux engagements solennellement pris par la métropole. (*Applaudissements à gauche, au centre et sur les bancs des Etats associés.*)

Tout en restant très prudents — ils ne font, j'insiste là-dessus, que réclamer une enquête approfondie — les auteurs de la proposition qui vous est soumise inclinent incontestablement vers la seconde thèse. Sous réserve des clartés nouvelles que pourra apporter l'enquête réclamée, votre commission pense elle-même que cette seconde thèse, à condition qu'on n'en pousse pas trop loin les conséquences, présente en sa faveur des arguments d'une force incontestable.

Celui tiré du préambule de la Constitution est bien difficile à réfuter. Les autres, encore que plus sujets à controverse, ne nous apparaissent pas moins dignes d'un sérieux examen.

Un mot d'abord sur celui tiré des différences psycho-physiologiques.

En Afrique noire — puisque c'est d'elle qu'il s'agit surtout — de nombreux pédagogues, dont plusieurs autochtones, ont publié de fort intéressantes études sur le comportement psychologique de leurs élèves. Il en résulte que, sauf exceptions d'ailleurs fréquentes, le jeune Africain n'a, ni de la notion de volume, ni de la notion de numération exacte, une aperception aussi immédiate que le jeune Européen de même âge. Par contre, ses facultés d'intuition, voire d'induction, sont en général supérieures. De même si l'Européen a un sens de la perspective habituellement plus développé que l'Africain, il ne possède pas au même degré le sens du rythme et celui du mouvement. Si ces faits étaient vérifiés, ils comporteraient évidemment une certaine différenciation des méthodes comme des programmes d'enseignement.

Plus sérieux encore est apparu à votre commission l'argument tiré du respect dû à d'anciennes et authentiques civilisations. Les récents progrès de l'anthropologie culturelle ont révélé et contribuent chaque jour à révéler davantage la singulière qualité philosophique et morale de nombre de civilisations africaines. Or, c'est un fait qu'un enseignement poursuivi uniquement selon les normes métropolitaines tend à couper l'Africain des traditions intellectuelles et morales de son peuple sans qu'en échange une armature de même trempe lui soit fournie. La plupart des penseurs africains sont d'accord là-dessus.

Il ne s'agit nullement — votre commission ne saurait trop insister sur ce point — de priver les Africains — pas plus

que les populations des Etats associés — des avantages pratiques de la culture métropolitaine et, sous prétexte de respecter leurs traditions, de les maintenir dans un état de moindre adaptation aux conditions modernes de la concurrence: il s'agit seulement de ne pas les priver des éléments de supériorité dont ils peuvent héréditairement disposer; il s'agit aussi de leur donner un enseignement à base de bilinguisme; il s'agit enfin de ne pas laisser s'éteindre certains foyers d'humanisme dont les lueurs peuvent, au besoin, utilement éclairer la métropole elle-même.

Doit-on ajouter que, dans beaucoup de cas, la culture française ne profite nullement de l'oubli où sont laissées les cultures locales ? Même en Afrique animiste, la culture arabo-musulmane en est souvent la bénéficiaire et je me risquerai à dire qu'elle est loin d'être toujours un véhicule de francophilie et un agent de cohésion de l'Union française.

Après la psycho-physiologie, après la tradition, le sol. L'Afrique noire est, et sera vraisemblablement longtemps encore, une terre essentiellement agricole. D'autre part, cette terre n'est, le plus souvent, et pour des causes diverses, que très médiocrement fertile et il lui faut, pour produire, des soins minutieux donnés par une main-d'œuvre abondante. Or, force est bien d'avouer que l'enseignement, tel qu'il est actuellement donné, a trop fréquemment pour effet d'orienter les enfants vers des professions administratives, bureaucratiques ou en tout cas urbaines aux dépens des métiers agricoles et artisanaux.

De plus, avec les habitudes familiales et hospitalières de l'Afrique noire, à tout autochtone doté d'un emploi urbain viennent immédiatement s'agglomérer un certain nombre de parents et d'amis qui, désormais, vivront à la ville dans une oisiveté partielle ou totale. Autant de bras enlevés à la culture sans profit compensatoire; autant de déracinés et parfois de désaxés; autant de portes ouvertes à la décadence morale, au vagabondage et à la prostitution.

L'exode vers les centres urbains, centres fréquemment artificiels, est, on peut l'affirmer, une véritable calamité pour l'Afrique noire française, calamité qui, si on n'y portait remède efficace, risquerait à la longue d'être mortelle.

Retenir le paysan noir à son sol est, dans son intérêt comme dans celui de son pays natal, un des grands objets que doit, selon nous, se proposer l'Union française. Non point certes — j'insiste encore là-dessus — pour l'emprisonner dans une condition arriérée et dans un statut de citoyen de seconde zone, mais au contraire pour lui conserver sa pleine dignité d'homme et de membre à la fois utile et respecté de la communauté.

J'ai parlé de l'Afrique noire, mais Madagascar, l'Inde française et l'Océanie française posent, en des termes assez différents, des problèmes analogues.

Une question a été posée: « L'école fécondera-t-elle l'Afrique ou la videra-t-elle ? » Il faut, mesdames et messieurs, que le premier terme soit le vrai et, pour cela, il semble indispensable que l'enseignement — au moins l'enseignement élémentaire et l'enseignement du premier degré — donné aux jeunes paysans africains, soit le plus exactement possible mis en harmonie avec leur milieu. Cela d'autant plus que les méthodes agricoles importées de la métropole, aussi étudiées soient-elles, sont souvent loin d'être celles, vous le savez, qui répondent le mieux aux conditions locales. Mais certaines de ces méthodes importées, hautement scientifiques en théorie, se sont révélées en pratique de rendement très inférieur à celui des procédés d'apparence archaïque jusque-là employés et qui étaient le fruit d'une longue expérience.

Cette mise en harmonie avec le milieu, — milieu culturel et milieu physique — paraît bien comporter l'usage, au moins partiel, des dialectes locaux. Disons une fois encore, ici, qu'il ne s'agit point de priver les jeunes Africains du bénéfice de cet admirable instrument véhiculaire qu'est la langue française; il ne s'agit point de les « fossiliser »; il s'agit de les conduire à la pensée métropolitaine à travers les canaux les plus conformes à leurs habitudes et à leur milieu, sans que, pour cela, ils aient à répudier de grandes et efficaces traditions.

Votre commission n'ignore pas les difficultés pratiques que rencontre, dans l'enseignement, l'usage des dialectes locaux, difficultés qui tiennent essentiellement à l'extrême variété de ces dialectes. Dans le seul Togo, je crois, on en compte 42, dont 17 à racines différentes, à Bangui, les Banda, les Baya et les Mandjia, entre lesquels se répartit la population urbaine, parlent des langues entièrement différentes. Comment exiger des éducateurs qu'ils possèdent un don des langues ? Quel dialecte, en un lieu donné, choisir de préférence ? Et tant qu'à faire de donner aux enfants l'enseignement dans un parler qui n'est pas le leur, ne vaut-il pas mieux s'en tenir au français ? Autant de questions méritant mûre réflexion, auxquelles d'ailleurs des réponses pertinentes ont déjà été proposées. Par exemple, on a dit — à mon avis avec raison — qu'en fait il est probablement possible de réduire les différents dialectes africains à un nombre de familles linguistiques entre lesquelles pourrait être commodément réparti l'enseignement.

Votre commission sait, enfin, combien il est malaisé de trouver, en nombre suffisant, des maîtres, non certes assez dévoués, mais pourvus d'assez de compétence et de tact pour mesurer exactement la part qu'il convient de faire dans leur enseignement, d'un côté au souci d'initier leurs élèves aux rudiments de la culture française, de l'autre au souci de respecter ce qu'il y a de bon dans l'ambiance au sein de laquelle ces élèves sont nés.

Votre commission sait enfin combien il est délicat de formuler en la matière des règles générales, à la fois assez nettes pour être suivies et assez souples pour se prêter à tous les accommodements nécessités par les circonstances. C'est pourquoi l'enquête approfondie, réclamée dans la proposition dont vous nous avez saisis, paraît à votre commission extrêmement opportune. Par rapport à celles qui l'ont précédée — je me permets là encore d'attirer l'attention de l'Assemblée — l'originalité de cette enquête résiderait dans le fait qu'elle serait confiée non seulement à des professionnels de l'enseignement, mais à des « experts des populations d'outre-mer », c'est-à-dire: ethnologues, sociologues, psycho-physiologues, linguistes, administrateurs et, bien entendu aussi, notabilités locales.

Il y a là, croit votre commission, un moyen efficace de dégager, en dehors de toutes préoccupations politiques, cette « sommission de l'enseignement au réel », dont parlait naguère devant vous M. le secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer, et d'assurer ainsi, sous le ciment français, ce « développement des civilisations respectives des peuples de l'Union française », solennellement garanti par la charte constitutive de celle-ci.

Mesdames, messieurs, c'est une très haute mission qu'en vertu de la Constitution doit assumer l'Union française, la plus haute peut-être de celles entrant dans sa compétence. Nous sommes assurés que l'Assemblée qui la représente tiendra à ce que rien ne soit négligé pour lui permettre de n'y point faillir. (*Applaudissements à gauche, au centre et sur les bancs des Etats associés.*)

M. le président. Dans la discussion générale, la parole est à M. Savi de Tové.

M. Savi de Tové. Mesdames et messieurs, le problème soulevé par la proposition dont nous discutons en ce moment est de ceux ayant trait à la connaissance des mœurs millénaires des peuples africains auxquels les Européens s'attachent à inculquer la civilisation occidentale.

Permettez-moi de vous dire immédiatement qu'un grand nombre d'Africains sont soucieux du respect de leurs civilisations auxquelles certains milieux occidentaux se refusent encore à accorder la place qui leur convient.

En recommandant d'adapter l'enseignement, dans nos territoires d'outre-mer, aux conditions du développement des civilisations respectives, les auteurs de cette proposition ont affirmé leur foi dans une politique devant constituer, dans les domaines culturel et sociologique, un des éléments indispensables à une connaissance des peuples formant l'Union française.

Les conditions posées par le préambule de la Constitution de 1946, relatives aux efforts à faire pour développer les civilisations respectives, ne sont pas, pour les peuples d'outre-mer, de vains mots. Il est dit, dans la Charte des Nations-Unies, à l'article 73, traitant de la déclaration, relative aux territoires non autonomes, que: « Les membres des Nations Unies qui ont ou qui assument la responsabilité d'administrer des territoires dont les populations ne s'administrent pas encore complètement elles-mêmes,... reconnaissent le principe de la primauté des intérêts des habitants de ces territoires. Ils acceptent comme une mission sacrée l'obligation, d'assurer, en respectant la culture des populations en question, leur progrès politique, économique et social... et de les aider dans le développement progressif de leurs libres institutions politiques, etc. ».

En parlant, un jour, de l'école française d'Extrême-Orient, notre distinguée collègue, Mme la princesse Yukanthor, déclarait que, cette école était: « une des plus rayonnantes et des plus utiles institutions que la France ait créées en Indochine ».

Voici, d'ailleurs, ce que nous relevons dans le remarquable rapport présenté par la représentante avertie du Cambodge: « En effet, sans préoccupation aucune de la politique, les membres de cette école se sont mis résolument au travail, par amour et pour l'amour du travail. Grâce à eux, le passé des pays d'Extrême-Orient revit. Grâce à eux nous pouvons, maintenant, remonter dans la nuit des temps.

« Par leur méthode scientifique de travail, par leur esprit d'induction et de déduction, par toutes leurs recherches, par leurs écrits, les savants français ont montré au monde civilisé moderne toute la grandeur du passé de ces pays et renforcé ainsi leur fierté nationale.

« Grâce à leur labeur, l'antique civilisation d'Asie se situe d'une manière exacte... »

L'enseignement officiel, tel qu'il existe à l'heure présente dans nos territoires d'Afrique noire, semble s'être fixé pour but d'inculquer aux Africains des notions touchant aux conditions de vie des Européens, tout en ignorant volontairement les civilisations de nos peuples.

Parmi le grand nombre d'idiomes africains, certains sont reconnus comme langues littéraires par l'institut international africain. Cet institut compte, parmi ses membres correspondants, un grand nombre de savants et d'ethnologues français, et nous sommes particulièrement fiers de citer, par exemple, notre excellent collègue et ami, M. le professeur Marcel Griaule, dont nous reconnaissons tous l'intérêt grandissant qu'il porte à la vie culturelle et sociale des peuples d'outre-mer. Alors que cette association internationale s'attache à faire des recherches ethnographiques et linguistiques dans les pays africains, les milieux officiels locaux hésitent encore à autoriser l'enseignement en langues vernaculaires qui permettrait pourtant aux adultes illettrés d'apprendre à lire et à écrire dans leurs langues maternelles. A notre avis, des manuels de vulgarisation pourraient être édités à l'intention des lettrés en langues africaines en vue de les aider à acquérir d'autres connaissances touchant à la vie pratique moderne.

Un grand Français, ancien ministre des colonies, le regretté Georges Mandel, avait institué, en faveur des fonctionnaires coloniaux, un diplôme de connaissance des langues africaines et orientales, diplôme comportant une prime d'encouragement. Or, rares sont les fonctionnaires qui aient estimé nécessaire d'aider, par leurs connaissances linguistiques, au développement des civilisations africaines. Le fonctionnaire européen se contente de passer ses ordres par l'intermédiaire d'interprètes plus ou moins compétents. Le fossé existant entre les deux éléments, européen et africain, quant à une meilleure compréhension réciproque s'agrandit de jour en jour, car il n'échappe à personne que les 5 ou 10 p. 100 de l'enfance scolarisée en Afrique constituent une proportion trop infime pour permettre, dans un proche avenir, à la masse des populations africaines de s'initier utilement aux avantages de tous ordres que la civilisation européenne est susceptible de lui apporter. Une telle réalisation ne serait possible que le jour où les Européens et les Africains seraient à même de mieux se connaître à travers leurs civilisations respectives dont la confrontation serait de nature à compléter leurs connaisances en toute liberté et en parfaite harmonie.

Ce qui a été possible en Indochine et surtout en Extrême-Orient l'est aussi en Afrique noire, où les bonnes volontés ne manquent pas. L'époque est aujourd'hui révolue où l'on pouvait considérer comme utopistes les partisans du développement des civilisations africaines. L'adaptation est aussi un art qui peut et doit s'installer dans la vie nationale de la République française si elle veut véritablement consacrer les principes de sa Constitution.

C'est dans cet esprit et dans le sens d'une connaissance plus profonde de nos civilisations respectives que je vous prie, mes chers collègues, de voter, à l'unanimité, la proposition qui vous est soumise. (*Applaudissements au centre, à gauche et sur les bancs des Etats associés.*)

M. le président. La parole est à Mme Malroux.

Mme Malroux. Mesdames, messieurs, je voudrais qu'une proposition comme celle que M. Chastenet vient de défendre avec beaucoup de talent retînt l'attention des conseillers de cette Assemblée, d'abord, et ensuite, celle du Gouvernement. Elle le mérite parce qu'elle pose le problème de l'évolution des civilisations autochtones, ainsi que celui de leur survivance, mais elle met aussi en cause, du point de vue de l'enseignement, le but et la mission essentielle de l'école, qui est non pas de délivrer des diplômes, mais de préparer l'enfant à la vie et de permettre son intégration au sein de sa communauté.

Les préceptes pédagogiques de Rabelais, qui disait: « L'école doit satisfaire aux curiosités et aux besoins les plus profonds de l'enfant, et ne pas être une simple machine à entasser des rudiments d'instruction... »; ceux de Montaigne: « L'âme de l'enfant n'est pas un vase qu'il faut remplir, mais un foyer qu'il faut réchauffer », les formules plus modernes de Decroly, l'école pour la vie et par la vie, ainsi que les recommandations qui consistent à ne pas isoler l'enfant pour l'étudier, à ne pas négliger le milieu dans lequel il doit vivre, sont pour les pédagogues le « B. A. — BA » du métier, si vous me permettez cette expression.

Mais je voudrais insister d'abord, et surtout, sur le caractère dramatique de l'entrée dans le milieu scolaire. Pour la première fois, l'enfant sort du milieu familial; il devient une partie presque anonyme d'un tout, dont il ne comprend ni la nature ni la nécessité. L'école est un monde artificiel, qui n'est pas le développement naturel de son premier milieu, dans lequel il est habitué à vivre. Il y a une rupture, une séparation brutale; et l'enfant doit se plier au milieu scolaire, ce qui ne se fait pas toujours facilement.

La mission de l'école est de satisfaire aux curiosités de l'enfant, à ses besoins, de réaliser une préparation à la vie, de la développer pour une fonction sociale. Le premier problème de l'adaptation doit donc être de connaître le milieu dans lequel il va vivre. L'école manque son but dans la plupart des cas si elle donne un bagage de connaissances dont l'assimilation est mal faite et se réduit à rien au bout de quelques années de la vie adulte.

M. le président de la commission. Très bien!

Mme Malroux. Elle doit entrer dans la vie à laquelle l'esprit et les sens de l'enfant sont sensibles, et l'enseignement doit être basé non pas sur ce qu'il ne sait pas, mais à partir de ce qu'il connaît. J'étonnerai peut-être quelques-uns d'entre vous en disant que, jusqu'à présent, l'adaptation scolaire a été assez peu étudiée en France et que l'école manque son but pour 30 à 40 p. 100 des écoliers, faute d'adapter ses programmes au but qu'elle se propose, d'étudier les problèmes locaux, de s'entourer de la collaboration de psychologues et de l'accorder aux divers milieux. Si l'adaptation de l'adulte à la société se fait souvent avec un grand déficit, c'est que celle de l'enfant est manquée dans un grand nombre de cas

Mais alors, si nous sommes d'accord avec les principes que je viens de poser, que dire de l'enseignement outre-mer et, en particulier, de l'enseignement primaire que je connais davantage ? Que penser de l'utilisation pédagogique du milieu où vit l'enfant, pour tout ce que est concret, direct, sensible et plein d'intérêt pour lui ?

Et par « milieu », il faut entendre, à mon sens, tout un environnement physique et social, et presque sacré, qui tient d'abord à la langue, aux enseignements religieux, aux pratiques rituelles, aux manifestations d'institutions coutumières, à tout un système — auquel la France se trouve intégrée — où il a son rôle et où il est chez lui.

Mais à l'école, que devient sa langue maternelle, quelle part fait-on à l'enseignement des institutions coutumières, à la littérature historique de son pays ?

Je pose seulement les questions qui nous préoccupent, n'ayant pas la prétention de les résoudre, mais si l'on s'en tient à la lettre de la Constitution, il faut développer les civilisations respectives des peuples d'outre-mer. Je me demande, en l'état actuel des choses, comment les maîtres peuvent développer des civilisations qu'ils ignorent, pour la plupart, quand ils ne les méprisent pas. (*Très bien! très bien! — Applaudissements à gauche et au centre.*)

Ces maîtres sont généralement des métropolitains qui ignorent tout du pays dans lequel ils vont exercer. Il faudrait, si l'on veut conformer l'enseignement aux besoins des territoires, former ces maîtres à la connaissance du milieu. Il leur appartient de s'adapter d'abord à l'école d'outre-mer à condition qu'ils puissent étudier la langue du pays et qu'ils aient suffisamment de contacts avec les milieux indigènes pour connaître le minimum d'éléments indispensables pour ne pas heurter les consciences enfantines. Et même lorsque les maîtres sont des autochtones, je ne suis pas certain qu'on tienne toujours compte de la connaissance qu'ils ont du milieu au moment où un poste leur est attribué. Je citerai le cas de tel instituteur ne connaissant pas le bambara, nommé, pour son premier poste à plus de 600 kilomètres de son lieu d'origine et qui se trouvait par le fait, aussi étranger qu'un Français du Nord dans une province d'Italie. J'entends bien qu'on me dira alors: vous voyez qu'on ne peut pas utiliser les langues indigènes, puisque les autochtones mêmes d'un territoire donné ne peuvent pas comprendre un autre dialecte que le leur. Je répondrai qu'on aurait pu attribuer à l'instituteur que je viens de viser, un poste dans son pays d'origine, et qu'il aurait pu enseigner chez les Peulhs; j'en déduis qu'il y a toute une étude à faire sur la position prise par le ministère en ce qui concerne le français comme unique langue de l'enseignement. « C'est le propre de toute colonisation honnête que de la solution d'un problème en naît un autre plus difficile et plus complexe ». Cette phrase était écrite précisément au sujet des langues africaines, et je ne vois pas pourquoi on s'interdirait de poser de nouveau la question à ceux qui ont la responsabilité de la doctrine en matière d'enseignement.

Pour ma part, je la poserai d'autant plus volontiers que depuis longtemps ma position est prise, mais aussi honnêtement, parce que cette question est résolue d'une façon différente dans des territoires voisins des nôtres, par exemple au Congo belge, ou dans les possessions britanniques, et que les Africains s'en rendent bien compte.

Le secrétaire du syndicat des instituteurs africains du Soudan a, dans une réunion tenue à Bamako en septembre dernier — et j'avais le plaisir d'y assister — revendiqué l'enseignement en français et en bambara. Cela me paraît significatif et ce sera un des premiers objectifs de la commission que nous souhaitons voir se réunir, de s'informer du désir des Africains en ce qui concerne cette question des langues. « L'adaptation sera le fait des Africains eux-mêmes », disait M. Aujoulat lui-même dans une intervention sur cette question, à la tribune de notre Assemblée en juin 1952.

Encore faut-il qu'il y ait des conférences pédagogiques, des stages qui leur permettent de se perfectionner, d'une part, et, de l'autre, qu'on leur donne la possibilité de faire connaître ce qu'ils pensent au regard des différents problèmes que pose l'adaptation de l'enseignement outre-mer.

De quel droit détruirions-nous, au nom de la civilisation actuelle, ce que les civilisations dites primitives peuvent apporter au patrimoine de l'humanité ? On nous dit qu'il faut fortifier chez les indigènes le respect de leur passé, tout en les orientant vers l'avenir, faire naître une communauté de sentiments au-dessus de la diversité des mœurs et des coutumes. Certes, tout cela est difficile, mais, gouverner, est-ce autre chose que trouver compromis entre plusieurs solutions ? Ce sont ces diverses solutions que nous voudrions voir étudier et non pas qu'on nous en présente une comme la seule valable. Il vaudrait mieux même, pour des solutions pratiques, prendre le temps d'étudier les Africains tels qu'ils sont et commencer notre travail en partant de leur point de vue et non pas uniquement du nôtre. Excepté en ce qui concerne la langue, il faut reconnaître, d'ailleurs, que le souci d'adaptation de l'enseignement d'outre-mer avec le milieu, cette soumission au réel dont on a parlé, est une des recommandations tant du ministère de la France d'outre-mer que du conseil supérieur de l'enseignement. Il me suffira de rappeler que le *Bulletin de l'enseignement* de la conférence des directeurs de l'enseignement d'Afrique Noire, en décembre 1950, mettait l'accent sur la « nécessité d'une organisation décentralisée », conçue pour permettre aux institutions scolaires de prévoir des réformes originales, « exactement adaptées aux contingents et au milieu ». Le même but précis a été défini lors de la conférence des directeurs d'Afrique Noire en 1952. « Une adaptation s'impose des méthodes et du contenu de l'enseignement. » La conférence aborde le problème de l'adaptation des programmes sans perdre de vue une double exigence : d'une part ne rien enseigner outre-mer qui ne soit d'une qualité identique à ce qui est enseigné dans la métropole ; d'autre part, ne pas séparer l'enfant de son milieu social, mais le préparer à le servir.

Enfin, dans sa déclaration à l'Assemblée, en juin 1952, M. Aujoulat nous disait que les bureaux pédagogiques « avaient pour fonction d'étudier le milieu social et de donner par conséquent des orientations pédagogiques aux maîtres. » Et le conseil supérieur a adopté le même sujet en juin 1952. Je regrette pour ma part que la maladie du président de la commission chargée d'étudier cette question de l'adaptation de l'enseignement, nous ait empêchés de connaître les études qui pouvaient être poursuivies et qui, certainement, le seront. Notre ambition est qu'une commission comprenant d'autres personnalités que les professionnels de l'enseignement, ainsi que nous l'a dit le rapporteur, mais des experts ethnologues, sociologues, psychophysiologiques, linguistes, administrateurs et autorités locales, fassent une enquête approfondie, et nous approuvons ce moyen de travailler en connaissant tous les éléments valables.

Depuis plusieurs années, des personnes s'interrogent sur ce que doit être l'enseignement outre-mer. Dans un livre sur ce sujet, M. Davennes, qui a beaucoup travaillé dans le sens de l'adaptation, se faisait l'écho des préoccupations autochtones.

« Obtenez que vos maîtres connaissent notre histoire, nos légendes, nos coutumes, qu'ils en fassent un des objets, et non le moindre, de leur enseignement, ils ne seront plus des étrangers vivant parmi nous sans nous connaître et nos fils, une fois instruits, ne se sentiront pas dépaysés dans nos champs ou dans nos villages ; alors, nos écoles rendront grand service au pays et à l'œuvre française. » C'est, en effet, dans le but de ne pas accélérer une désorganisation sociale, de définir une action scolaire cohérente pour élever l'indigène sur son plan sans le dépayser, sans le placer en équilibre instable entre deux civilisations, que nous souhaitons une étude approfondie de cette question en nous rappelant « qu'on peut apprendre sans oublier » et que « l'arbre ne s'élève qu'en enfonçant ses racines dans sa terre nourricière ». Les indigènes qui restent fidèles à eux-mêmes ne sont jamais ridicules. Nous devons préserver leur patrimoine et la langue est, au nombre de ceux-ci, l'un des biens les plus sacrés. On feint de croire que ces langues sont incapables de perfectionner ceux qui les emploient ; en tout cas, seraient-elles plus pauvres que les nôtres, elles demeureraient un instrument de culture irremplaçable et un patrimoine qui mérite le respect. Notre Union française doit se concevoir comme une association, et qui dit association dit dialogue ; or, j'ai peur de ce système d'autodéfense, qui est peut-être une sorte de fétiche du silence que l'on sent quand on va outre-mer.

Pour terminer, je rappellerai ce que Montesquieu disait à propos des lois, et qui me semble se rapporter tout autant à toutes ces questions de l'enseignement. Montesquieu disait :

« Les lois doivent être tellement propres aux peuples pour lesquels elles sont faites que c'est par un très grand hasard si celles d'une nation peuvent convenir à une autre. Elles doivent être relatives au physique du pays, au climat, à la qualité du terrain, à sa situation, à sa grandeur, au genre de vie des peuples ; elles doivent se rapporter à la religion des habitants, à leurs inclinations, à leur richesse, à leur nombre, à leur commerce, à leurs mœurs et à leurs manières. »

La tâche de la commission, que nous souhaitons, est de définir les bases et les normes fondamentales devant régir la conception de l'enseignement dans les pays d'outre-mer, répondant aux conditions de données du milieu qui leurs sont propres — ce que j'appelle leur culture — ainsi qu'aux besoins immédiats des populations autochtones, qui est leur évolution. (*Applaudissements à gauche, au centre et sur les bancs des Etats associés.*)

M. le président. La parole est à M. La Gravière.

M. La Gravière. Mesdames, messieurs, les Français ont souvent le tort d'enserrer dans un corset juridique les choses de la vie, de la morale et de l'esprit. En matière d'Union française, moins qu'en tout autre, nous ne devons être d'impénitents juristes.

L'Union française, voilà bien un sujet connu, n'est-il pas vrai ? Classé même dans le magasin des mots usuels de la politique depuis quelques années. Et cependant, combien de ceux-là mêmes qui, dans les assemblées législatives, ont donné le jour à l'Union française et construit sa charpente juridique, savent comment se présente, dans sa chair et dans son âme, cette réalité vivante ? Savent-ils que l'Union française est formée de peuples provenant de civilisations fort éloignées les unes des autres ? M. Fily Dabo Sisoko, député du Soudan, a pu dire dans un rapport remarquable, lors de la conférence de Brazzaville, que « cette Union va de peuplades ayant à peine franchi le niveau du paléolithique à celles jouissant d'un acquis spirituel qui peut en remontrer à certains blancs ». C'est un noir qui parlait ainsi, et combien avait-il raison !

Cette constatation du décalage chronologique des races rassemblées dans l'Union française met en lumière le dénivellement culturel correspondant et ses conséquences. « La plupart de nos malheurs, a écrit René Grousset, viennent de ce que les peuples ne vivent pas à la même époque, n'obéissent pas à la même logique ni à la même morale ». De là à prétendre qu'une union des peuples d'outre-mer à la France métropolitaine était une impossibilité, il n'y avait qu'un pas. Et pourtant tous les peuples désormais se touchent et sont appelés à se connaître. Il en résulte pour la France l'obligation renforcée d'apprendre avec patience, avec ferveur, à chacun de ces peuples à prononcer et à comprendre le mot de « liberté ».

Il semble qu'au delà des définitions juridiques la plus simple et la plus belle, la plus féconde aussi des définitions de l'Union française nous est donnée par l'image vivante d'une vaste famille dont les membres, divers par l'âge, par la constitution physique, intellectuelle ou morale, sont unis par l'identité de leurs aspirations profondes et de leurs intérêts essentiels, ainsi que de leurs devoirs et de leurs droits.

Léon Blum disait en 1946, dans une déclaration ministérielle :

« La France est aujourd'hui devenue le centre d'une vaste fédération de peuples répartis dans toutes les parties du monde. Les bases les plus solides de cette fédération sont le rayonnement et la propagation des principes sur lesquels notre propre démocratie est fondée, la communication de notre culture, le progrès continu apporté à la condition morale et matérielle des peuples.

« Nous nous efforcerons d'en faire une union intime et durable par la confiance et l'amitié réciproques ».

L'affection et le respect mutuels créent le ferment indispensable au développement de chacun et de la famille tout entière. La France y revendique moins le rôle d'un père, d'un père dont l'amour pourrait peut-être ne pas exclure une certaine rudesse, qu'un devoir d'aînesse tout rempli de sollicitude fraternelle. Sans aucun doute les membres d'une telle famille ne sont pas toujours d'humeur facile. Mais voilà bien la réalité avec ses dangers et ses faiblesses, comme avec sa grandeur. A quoi bon ruser ?

L'idée d'une famille offre, en vérité, le mérite d'être exacte, sans équivoque et d'appeler une constante application. Ainsi conçue, l'Union française n'est pas seulement la représentation dans le temps et dans l'espace d'une réalité charnelle où la géographie, l'histoire, la sociologie, la politique, la religion, les arts et le folklore peuvent sculpter cent visages divers. Elle embrasse dans leur unité fondamentale ses aspects véridiques mais fragmentaires; elle leur confère une âme et se transcende dans les concepts de dignité et de fraternité humaines.

Une telle notion ne peut pas ne pas frapper l'âme française et, du même coup, la compréhension des peuples d'outre-mer. Co-héritier d'une civilisation spiritualiste et universaliste, tout Français se sent responsable, même obscurément, dans la lutte pour la libération humaine. Il a pris à son compte, en la transposant peut-être, la parole qui a retenti à l'aurore du christianisme. « Il n'y a plus ne Juifs, ni Grecs, ni Barbares, ni hommes libres, ni esclaves! » Depuis 1789, un citoyen français n'a plus le droit d'éluder l'obligation d'aider ses frères, jeunes ou attardés, à élever à tous égards leur niveau de vie, et les peuples d'outre-mer doivent savoir que la France, la véritable France, a le respect de leur personnalité et le souci de leur assurer, en même temps que le bien-être et la sécurité, l'accomplissement de leur civilisation propre.

Cette vue synthétique et dynamique, cette compréhension profonde de la solidarité, cette idée-force, pour tout dire, notre devoir n'est-il pas de les répandre autour de nous. Sans doute faut-il adapter outre-mer des programmes d'enseignement à ces modes de penser et d'agir. Il convient, cependant, en tout premier lieu, d'inculquer la notion d'Union française en France même, à la masse sinon aux élites. La majorité des Français, jusqu'aux années d'avant-guerre, pouvaient se répartir en deux catégories: ceux qui, en grand nombre, n'avaient aucune notion de l' « empire », comme on disait alors, et ceux qui, d'un autre côté, en avaient un sens excessif et peut-être pas très désintéressé.

Mauvais terrain pour la graine fragile qu'est l'Union française, perspective inquiétante si l'on songe au fait que l'égoïsme des seconds et l'ignorance des premiers ont réussi à survivre à la dernière tourmente.

Cependant, tout indique que, du fond de nos malheurs et de nos luttes pour la liberté à surgi un sentiment de justice, de reconnaissance, d'altruisme à l'égard des peuples d'outre-mer qui n'on pas ménagé leur sang pour permettre notre libération.

Si l'ignorance de la masse à l'égard du contenu charnel de l'Union française reste à peu près la même qu'avant-guerre, le Français moyen a cependant pris conscience des droits de ses frères de couleur, de sa dette envers eux et de son devoir de travailler sincèrement à l'épanouissement de leur civilisation. Voilà le fait nouveau, capital, dont il convient de signaler l'importance actuelle et les promesses d'avenir.

Quant aux égoïsmes encore attardés dans un pacte colonial condamné ou dans un racisme révolu, il serait naïf de penser qu'ils disparaîtront. Mais, au souffle de compréhension et de générosité qui se lève, ils tendront, par la force des choses, à céder du terrain.

L'Union française, notion neuve par conséquent, rencontre ainsi un lieu préparé à la recevoir, un lieu qu'il convient d'aménager sans cesse par l'information impartiale, par l'enseignement, par l'éducation. Il appartient à toutes les personnes morales ou politiques de l'Union française: ministères, hauts commissariats, centres de recherches, instituts et foyers divers, école française d'Extrême-Orient par exemple de répandre davantage, par les publications habituelles, la masse de savoir qu'elles découvrent et inventorient et les hautes spéculations que leur information provoque.

Dans l'outre-mer, les instruments d'information utilisés par la métropole ne resteront entièrement valables que par rapport aux élites et aux évolués des centres. La masse y échappera longtemps encore sans doute. C'est avant tout par l'enseignement qu'elle acquerra la connaissance de l'Union française et le sens de cette Union. Il faut loyalement reconnaître que l'enseignement dans l'outre-mer est un concept qu'il est nécessaire de préciser et d'élargir.

Dans la métropole, l'ancienneté de notre civilisation, sa richesse et une rationnelle répartition des tâches sociales, autorisent à sérier les questions et à confier à l'enseignement le soin d'instruire beaucoup plus que d'éduquer. Rien de semblable dans les civilisations morales et religieuses de l'outre-mer. Là, l'insignifiance des disciplines scientifiques laisse le champ libre à la formation de l'esprit, du cœur et de la volonté. Le maître est l'éducateur par excellence, avant d'être celui qui instruit. Ainsi paraît le bonze, aux yeux d'un Cambodgien; ainsi les Vietnamiens comme les Chinois placent dans leur cœur, au même rang que le père de famille, le maître qui leur a donné, avec sa foi, les règles qui gouvernent leur conduite. Quant à l'Africain, on peut affirmer qu'il est moins instruit qu'éduqué par ses chefs familiaux, sociaux et religieux.

Or, qu'avons-nous fait? Sans rien ignorer des particularités ethniques, nous avons cependant transplanté à la fois notre méthode de compartimentage des facultés de l'homme et le contenu strictement rationnel de notre enseignement. Sociologues, moralistes, missionnaires, et les autochtones eux-mêmes ont dénoncé cette grave erreur, ce danger redoutable et trop réel d'une science occidentale qui meuble l'esprit, l'intelligence, éléments étrangement neufs, sans nourrir en même temps l'âme, apportant dans un équilibre séculaire une très redoutable perturbation.

Lorsque des hommes aussi farouchement attachés à leur religion que sont les Arabes préfèrent confier leurs écoles privées à des missionnaires plutôt qu'à des maîtres formés par notre administration, il n'y a pas illustration plus évidente de l'importance capitale attribuée généralement outre-mer à une discipline culturelle où l'éducation doit marcher de concert avec l'instruction. Un Vietnamien nous a reproché, en paraphrasant Rabindranath Tagore de n'avoir apporté que des machines nouvelles, mais pas de vertus nouvelles. Ce reproche ne sera plus formulé si, rompant avec certaines erreurs, nous nous attachons à inculquer, non seulement la somme de connaissances qui servent à maîtriser les forces de la nature et à améliorer le bien-être et la vie matérielle, mais aussi des règles d'une morale universelle qu'aucune civilisation, sous aucun ciel, ne peut renier.

Allons plus loin: la civilisation dite occidentale, sans doute la déclarons-nous préférable à tout autre parce que plus conforme à la dignité de l'homme et estimons-nous nécessaire de l'apporter aux peuples d'outre-mer parce qu'elle est propre à assurer leur total épanouissement, mais nous n'avons pas le droit, pour autant, de remplacer leurs civilisations par la nôtre. Tous ces peuples ont un fond, plus ou moins riche, de connaissances, de croyances, de règles de vie. En faire table rase est une faute lourde de conséquences, nous le constatons déjà. Toute tentative dans ce sens n'a produit que tempête et désolation et constitue un péché contre la culture qui est essentiellement l'effort d'appréhender les fragments épars d'une vérité unique pour en faire, en même temps que l'objet de la connaissance, la base et le ferment du perfectionnement humain.

Quelle qu'elle soit, dans le temps et dans l'espace, toute civilisation apporte, il faut qu'on le comprenne, sa part de vérité au patrimoine commun. Il ne s'agit pas de déraciner, mais d'amender, d'étayer, de dégager l'horizon autour de l'arbre, bref de respecter l'arbre et dans le milieu même où il a puisé sa vie et son caractère original, de veiller avec sollicitude sur sa croissance.

Félix Eboué pouvait dire: « Nous ne ferons pas l'indigène à partir de nous; nous l'élèverons à partir de lui-même ». Les esprits inquiets du croupissement des autochtones dans ce qu'on appelle leurs superstitions ou leur paganisme, leur ignorance, laisseront au temps le soin de faire disparaître les formes désuètes ou primitives de ces croyances et d'accomplir, sans heurt, l'osmose des idées et leur compénétration harmonieuse.

Nous avons donc à aider les peuples d'outre-mer à comprendre leur propre civilisation puis à l'enrichir, et notre effort portera à la fois sur la masse et sur l'élite. La masse, c'est-à-dire les analphabètes de tout âge, groupes d'humains privés de toute connaissance et, par là même, de toutes possibilités d'évolution. Comme partout où sévit l'ignorance, l'insuffisance des moyens financiers et du recrutement des instituteurs représente le principal obstacle à la diffusion de l'enseignement. Néanmoins, des remèdes existent. Sous la dénomination d'éducation de base, l'U. N. E. S. C. O. a tenté des expériences intéressantes et concluantes dans différents territoires. Elles consistent, s'agissant des adultes, à donner au moins un minimum élémentaire d'éducation et de culture, ce que nous pourrions appeler la culture populaire. S'agissant des enfants, on envisage un enseignement réduit, réduit dans son programme et dans son organisation afin d'atteindre rapidement le maximum de sujets sans que soit diminué pour autant l'effort inévitablement lent de scolarisation normale. Cette masse considérable d'humains adonnés à l'agriculture et à l'artisanat doit être mise en mesure, avant tout, de dominer le milieu qui l'enserre, de comprendre et d'améliorer les conditions d'une vie précaire à tous égards. Un programme minimum d'enseignement et d'éducation lui apprendra la lecture, l'écriture, le calcul, l'hygiène, l'économie domestique, les rudiments de la technique artisanale et agricole appropriée aux particularités locales, les règles de la coutume, les grands principes, enfin, de la morale universelle, toutes conditions nécessaires et suffisantes pour transformer ces hommes, sans les heurter ni les déraciner, en êtres que n'effraiera pas un horizon nouveau. Quant aux enfants des écoles primaires élémentaires dépendant de l'administration, leurs besoins d'éducation et d'instruction sont identiques à ceux de leurs frères de la brousse et il apparaît qu'il y a intérêt à leur distribuer le même genre d'enseignement.

Au delà de la culture populaire et du niveau du primaire élémentaire l'application de la règle « Tout doit être conçu en fonction de l'autochtone et de l'Union française dans la pleine égalité d'accès à la culture », impose une extension de l'organisation scolaire et la réforme du programme de l'enseignement.

Au cycle inférieur, c'est dans la quantité que se révèle surtout l'insuffisance de la structure scolaire. Le nombre des écoles ne répond que de loin aux besoins. Suivant certaines estimations, une cinquantaine d'années serait encore nécessaire pour assurer, en Afrique noire, un équipement scolaire complet. Le problème est vraiment ardu. Il a demandé beaucoup d'efforts déjà, qui n'ont pas été ménagés. Il en existe d'autres que l'U. N. E. S. C. O., à plusieurs reprises, nous a invités à intensifier. Forte de son œuvre passée, la France ne doit pas fuir ses responsabilités. Le plan de scolarisation tient compte des données du problème et la tâche est assumée, à la fois, par la métropole et les collectivités locales

Quant aux écoles privées et surtout aux écoles des missions dont l'importance et l'efficacité ne sont contestées par personne, peut-être n'est-il pas superflu de dire que les autorités locales ne dépenseront pas trop de bonne volonté pour faciliter administrativement et pécuniairement leur vie et leur essor.

Une attention particulière devra être portée aux écoles techniques et professionnelles. Une civilisation ne peut progresser sans spécialistes, sans cadres, sans artisans de valeur; l'élite du talent est aussi indispensable que l'élite de l'esprit. Cette vérité échappe certes actuellement aux autochtones, dans certains territoires en tout cas. Ils se précipitent volontiers vers les diplômes qui ouvrent les portes aux emplois, et ils manifestent une répugnance certaine pour le rabot, la truelle et le marteau.

C'est à nous qu'incombe la tâche d'orientation vers les écoles d'apprentissage, l'école industrielle, l'école d'application technique. En tout état de cause, il paraît nécessaire, dans les cycles d'enseignement général, à l'échelon primaire et secondaire; tout comme au niveau de la culture populaire, de ne point séparer de l'instruction générale une certaine formation technique. (*Très bien! très bien!*)

S'il ne poursuit pas des études supérieures, le jeune indigène doit pouvoir, en effet, aussi bien se classer parmi les agriculteurs et les artisans que grossir les rangs du commerce ou des professions libérales.

Cela est encore plus évident pour les filles dont il convient de ne pas oublier que si elles ont droit, au même titre que les garçons, à l'instruction totale, elles seront avant tout femmes d'intérieur et mères. La science du ménage, la puériculture doivent représenter, jusqu'au cycle secondaire inclusivement, non pas l'accessoire, mais la base de leur éducation.

Quant à la réforme des programmes d'enseignement, elle est dominée par le souci d'abandonner cette politique d'assimilation dont l'aveuglement et l'égoïsme ont trop longtemps négligé les impératifs de l'âme autochtone. Développer la personnalité d'un être, ce n'est pas la brider, l'étouffer, mais la révéler à elle-même et lui fournir les moyens de progresser, et j'ajoute, de progresser dans la voie où la porteront sa nature et le milieu qui l'a formé.

Les mœurs et les coutumes locales, les institutions, l'histoire de son pays, la littérature et le folklore, toutes les manifestations de l'intelligence et du talent propres à un peuple doivent constituer les fondements de son savoir. En second lieu seulement, mais sans que ce classement de priorité implique nécessairement un identique classement de valeur, viendra la connaissance de la civilisation française et de toute autre civilisation morte ou actuelle. De toutes les justifications de cette vérité, aucune ne vaut cet argument d'analogie: n'apprenons-nous point d'abord et surtout notre histoire, notre géographie, notre littérature, avant de chercher à connaître les réalisations humaines différentes des nôtres ? Le principe est donc bien acquis. Reste à mener à bien le changement de toute une optique pédagogique. Désormais, envisageons l'autochtone lui-même. L'entreprise se heurtera sans doute à des réticences tenaces. Il importe pourtant que l'obstacle soit franchi.

Tout ce que je viens de dire ne signifie pas que notre civilisation ne sera plus l'objet que d'un enseignement de seconde zone. Notre morale, si elle nous appartient en propre, est tout de même une œuvre pleinement humaine, universaliste, que nous devons enseigner au double titre de Français et de citoyens du monde. Mais il s'agit de ne plus imposer aux enfants d'outre-mer l'énumération de nos batailles ou la chronologie complète de nos rois. Il s'agit de ne plus obliger le jeune Africain, par exemple, à apprendre par cœur la phrase bien connue concernant les Gaulois...

M. Bidet. Il y a déjà assez longtemps qu'elle a été supprimée!

M. La Gravière. Pas partout!

Le visage et l'âme de la France importent davantage et apparaîtront bien mieux dans les grandes lignes de son histoire, ses luttes pour l'unité et les libertés, ses croisades en faveur des droits de la personne humaine, la floraison d'une littérature et d'un art conçus dans la perspective de l'universel. Bref, s'il est inévitable que nous occupions un peu moins de place dans les manuels scolaires, nous devons faire en sorte que notre personnalité nationale s'y montre avec plus de vérité.

Pour la notion d'Union française, les programmes en comporteront l'étude dès le cycle primaire. Au niveau de l'enseignement supérieur, il y aura obligation, pour l'étudiant, d'obtenir le certificat de hautes études de l'Union française, semblable à celui exigé de l'étudiant en France.

Une dernière réforme reste à envisager: elle concerne l'emploi de la langue véhiculaire. En Afrique noire, depuis la conférence de Brazzaville, il est interdit d'utiliser une autre langue que le français pour distribuer l'enseignement. Cette interdiction ne cadre plus avec les principes de l'O. N. U. et de la Constitution; mais, d'autre part, les difficultés particulières qui nous avaient amenés, en 1944, à prendre cette mesure sont restées les mêmes. Force nous est de les regarder en face à nouveau. Il est, certes, aisé d'énoncer que la langue locale sera la seule en usage au niveau du primaire élémentaire. La difficulté commence lorsqu'il s'agit d'enseigner dans le dialecte pouvant s'écrire, mais, en fait, non adopté dans les manuels et généralement parlé par un si petit groupe qu'aucun avenir culturel ne saurait être envisagé. L'Afrique, nous le savons, est un chaos linguistique.

Un moyen existe, à longue échéance, de remédier à cette situation, dans la mesure où des similitudes avec des langues voisines plus répandues autorisent une symbiose: imposer l'emploi de la langue prépondérante. Encore faut-il admettre la légitimité de répugnance ou de susceptibilité tribale, ainsi que le désir généralement manifesté de parler le français plutôt qu'aucun idiome du voisinage. Depuis quinze ans déjà dans des écoles rurales populaires, l'autochtone apprend, en français, à vivre dans son milieu propre. On lui enseigne le français, mais aussi la connaissance de son pays et de ses coutumes, la manière de cultiver un jardin ou un champ, de gérer un petit domaine, de construire et d'entretenir une maison, de soigner une basse-cour ou le bétail, etc.

L'U. N. E. S. C. O. reconnaît la soumission à une règle plus générale; la réalisation de desseins sociaux de plus grande portée.

« Avant de parler une langue, dit-elle, il importe de mettre dans la balance l'initiation à des connaissances importantes que cette langue n'est peut-être pas à même d'exprimer ».

Cette nuance importante, nous l'adopterons pour l'Afrique noire en disant: l'enseignement au stade élémentaire sera donné dans la langue locale chaque fois que cela sera possible. Mais pour le cycle primaire, le secondaire et le supérieur, la langue véhiculaire sera le français. Et c'est un membre de l'U. N. E. S. C. O. qui a écrit ceci: « L'octroi de sa langue par la France est le signe d'une politique d'égalité des races, un don de sa culture et de son moyen d'expression, tout comme la conversion au christianisme n'est pas le fait de l'impérialisme religieux, mais le partage entre égaux de la vérité et de la foi ».

Voilà donc quelques-uns des instruments essentiels au développement des peuples d'outre-mer et particulièrement de ceux d'Afrique noire. J'ai mis l'accent sur la double nécessité de respecter les créations originales de leurs civilisations et de greffer sur celles-ci les apports de toute autre civilisation, principalement de la civilisation française, dès lors que ces apports favorisent l'épanouissement des premières.

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que les grandes pensées viennent du cœur et aussi les grandes actions. Le rayonnement des valeurs morales et spirituelles peut, plus fortement que les institutions imposées, préparer et modeler une réalité vivante. L'Union française ne deviendra la grande réalité entrevue par ses promoteurs que si, en France et au delà des mers, on prend conscience des devoirs imprescriptibles de la fraternité humaine. Cette affirmation, René Grousset — je l'ai cité tout à l'heure — l'a énoncée en des termes magnifiques: « Le développement d'une société, a-t-il dit, semble toujours s'opérer autour d'une idée-force à la fois raison interne et but de cette société, car tout groupement humain, comme tout homme, se dirige plus ou moins consciemment vers l'invisible étoile en lui-même apparue ». (*Applaudissements à gauche et au centre.*)

M. Theetten. Je demande la parole.

M. le président. La parole est à M. Theetten.

M. Theetten. Mes chers collègues, je voudrais vous demander une courte suspension de séance. Nous devons procéder, à dix-sept heures, à l'élection du bureau du comité France-Belgique

et la plupart de nos collègues qui ont donné leur adhésion à ce comité sont dans cette salle. Aussitôt cette réunion terminée nous pourrions reprendre la séance.

M. Charles-André Julien. Combien y a-t-il d'orateurs inscrits ?

M. Theetten. Avec les explications de vote, la discussion ne se terminera pas avant dix-neuf heures et il sera très tard pour se réunir.

M. le président. Il y a deux orateurs inscrits. Je suis évidemment à la disposition de l'Assemblée, et je me rangerai à son avis.

M. Charles-André Julien. Rien n'est plus désagréable que de suspendre un débat!

M. Theetten. Je veux bien laisser terminer cette discussion, mais alors reportons la réunion en question à un autre jour.

M. Alfred Bour. Les mêmes inconvénients se reproduiront à une autre séance.

M. Theetten. Il faudra alors tenir cette réunion en dehors des séances, à moins que vous ne demandiez à l'Assemblée, monsieur le président, une suspension d'un quart d'heure.

M. le président. Je consulte l'Assemblée sur la demande de M. Theetten, tendant à suspendre la séance pendant un quart d'heure.

M. Coquart. Monsieur le président, nous avons déjà tout à l'heure été invités à une suspension d'une demi-heure alors que la séance a repris trois quarts d'heure plus tard.

Nos méthodes de travail très critiquées à plusieurs reprises paraissent défectueuses et si l'on veut que ce débat se déroule normalement, il ne faut pas suspendre la discussion.

M. le président. Je suis à la disposition de l'Assemblée pour faire respecter ses décisions. Elle est souveraine en la matière.

M. Alfred Bour. S'il ne s'agit que d'un quart d'heure, accordons la suspension demandée.

M. le président. Quel est l'avis de la commission ?

M. le président de la commission. La commission accepte la suspension si elle ne dépasse pas un quart d'heure, monsieur le président.

M. le président. L'Assemblée sera sans doute d'accord pour suspendre la séance et la reprendre à dix-sept heures trente-cinq ? (*Assentiment.*)

(*La séance, suspendue à dix-sept heures vingt, est reprise à dix-sept heures trente-cinq.*)

M. le président. La séance est reprise.

La parole est à M. Charles-André Julien.

M. Charles-André Julien. Mesdames, messieurs, la commission d'enquête dont on demande la création paraît d'autant plus utile que les problèmes qu'a à résoudre l'Union française sont beaucoup plus complexes que ceux qui se posent aux Belges et aux Anglais, en Afrique; en effet, la culture dans les langues vernaculaires peut être donnée sans inconvénient au Congo belge et en Nigéria, puisque les titres conférés dans les colonies anglaises n'ont pas de valeur dans l'ensemble du Commonwealth mais gardent une valeur purement locale. Chez nous, tout au contraire, il existe dans nos établissements le dessein de mener les enfants à des diplômes qui aient une valeur que j'appellerai « œcuménique », une valeur qui soit représentative dans toute l'Union française.

M. Abdesselam. C'est bien cela!

M. Charles-André Julien. L'effort consiste donc à faire coexister la nécessité de maintenir le maximum de la culture locale avec la possibilité d'accéder à des titres valables pour l'ensemble de l'Union française.

Le problème se pose donc non seulement sur le plan culturel, mais, en même temps, sur le plan politique.

M. Abdesselam. Très bien!

M. Charles-André Julien. C'est pourquoi la commission qui sera constituée devra comprendre, non pas uniquement des universitaires, portés par déformation professionnelle à n'envisager que le point de vue technique, et ce sous l'angle de leur formation française, mais aussi des personnalités capables d'apprécier ce qu'il convient de garder parmi les éléments fondamentaux de la culture et d'organiser cette coexistence des deux formations.

Il ne faut pas nier — et personne n'y songera — que la langue française est une langue de culture et une langue éminente. Mais il ne faut pas oublier que les langues locales sont des langues de civilisation. Le fait de perdre le contact avec sa langue peut aboutir à un certain déracinement, à une sorte de perte de contact dont il faut admettre la gravité. Et ce sera justement la tâche d'un comité d'experts analogue à celui que nous prévoyons de mesurer à quel point l'on peut faire appel à l'usage des langues vernaculaires.

Cet appel est possible, nécessaire même, et il doit suffire d'en déterminer les modalités; mais, considérer que l'ensemble de la culture doit nécessairement se faire en langue française me paraît être une manifestation ferme de l'esprit assimilateur français qui demande, pour le moins, des atténuations.

Dans le rapport si remarquable de notre collègue M. Chastenet, je me séparerai sur un point, non pas de ce qu'il a dit lui-même, mais des références qu'il a prises à ce problème des aptitudes. En effet, beaucoup de pédagogues et de psychologues ont étudié le problème des aptitudes en Afrique, mais cette étude, je le crains, semble avoir été faite avec des moyens insuffisants et d'une technicité incomplète, et ses résultats sont, à mon avis, extrêmement critiquables, même — dirai-je « surtout » — quand l'enquête a été menée par les indigènes eux-mêmes. En effet, on s'est aperçu depuis la fin de la guerre, quand on a repris les vastes enquêtes analogues menées en Amérique, enquêtes portant sur des milliers de noirs, et avec des moyens techniques infiniment plus perfectionnés pour l'usage des tests, que les conclusions auxquelles on était arrivé dans les enquêtes préalables étaient faussées par des erreurs initiales, d'ordre psychologique parfois, donnant aux résultats des valeurs tout à fait discutables...

M. le rapporteur. Me permettez-vous de préciser que mon rapport fait les plus extrêmes réserves sur l'emploi des tests ?

M. Charles-André Julien. ...sur l'emploi des tests, précisément; néanmoins, le rapport retient comme possible une différence d'aptitude et, sur ce point, je veux apporter quelques précisions sur les derniers travaux réalisés par les plus grands psychologues américains. Jusqu'à la guerre, toutes les enquêtes américaines avaient abouti à des conclusions analogues à celles des psychologues français, à savoir qu'il y avait des différences d'aptitudes entre les blancs et les noirs. On s'est aperçu depuis, et les trois plus grands psychologues ont fait, en la matière, amende honorable, que la technique ayant présidé à ces recherches n'était pas parfaite; par exemple, si dans certains pays du Pacifique vous questionnez un enfant et que vous lui demandiez ce qu'il pense, vous provoquerez chez lui une véritable angoisse quand il est tributaire d'une opinion collective, d'une opinion de clan, et le fait d'être questionné individuellement l'amène à demander au questionneur le sens de la réponse. Quand on a voulu provoquer le test classique de la rapidité de réaction devant un problème, on s'est aperçu que des enfants indigènes n'avaient pas le sens de la compétition; celui ayant résolu le premier le problème attendait, avant de se faire connaître, que les autres aient trouvé la solution. Pour le test classique, consistant à rejoindre le centre d'un cercle, on s'est aperçu que, souvent, les enfants indigènes obéissaient à des nécessités esthétiques qui n'étaient pas les nôtres. Tout cela représente des différences de comportement et non pas des différences d'aptitudes, et le fait que la question soit posée d'une certaine façon réagit sur la réponse.

En France, par exemple, si vous faites un test pour les enfants sur le calcul de l'argent, l'enfant du peuple, habitué à faire des commissions dès l'âge de cinq ans, répond valablement à ce test; l'enfant de la bourgeoisie, en revanche, qui ne sait pas manier l'argent, est incapable d'y répondre. Il y a là différence d'habitudes et non pas différence d'aptitudes.

Partant de ces points de vues, les psychologues américains ont essayé de mesurer l'incidence des milieux familiaux et des états psychologiques, sur l'aptitude de l'enfant noir et de l'enfant blanc. L'on a constaté aussi des différences considérables entre les enfants d'une même famille, soit qu'ils fussent élevés dans le Sud, où la pression du racisme les mettait en état d'émotivité permanente, soit qu'ils fussent élevés dans le Nord où ils étaient dégagés de cette pression. On a pu constater qu'à Los-Angeles par exemple, où les noirs mènent une vie aussi confortable que les blancs, la moyenne d'aptitude de l'enfant noir est de 55 p. 100 calculée par rapport à 50 p. 100, tandis que dans les contrées du Sud, où le noir vit dans l'obsession psychologique, et avec des moyens de culture beaucoup moindre, l'aptitude ne dépasse pas 30 ou 35 p. 100.

Il faut donc tenir compte, quand on étudie l'aptitude d'un enfant, non seulement des réponses qu'il fait, mais de l'usage de la langue qu'il emploie, — car les tests sont généralement dans une langue qui n'est pas la langue habituelle —, de l'émotivité de l'enfant et des conditions matérielles et sociales dans lesquelles il vit. En faisant le départ entre tous ces éléments,

les psychologues américains concluent unanimement que, dans l'état actuel des recherches, on n'a jamais trouvé une différence d'aptitude entre l'enfant noir et l'enfant blanc. Peut-être cette différence existe-t-elle ? Scientifiquement, on n'en a jamais trouvé la preuve. C'est un fait extrêmement important, le seul que je voulais apporter à cette tribune. Pour tout le reste, je pense être d'accord avec M. le rapporteur et avec les orateurs qui m'ont précédé, qu'il est du plus grand intérêt que nous soyons éclairés sur tous ces points, car de notre attitude vis-à-vis de l'enseignement dépendra en grande mesure l'influence que nous pourrons exercer sur l'avenir de l'Union française. (*Vifs applaudissements au centre, à gauche et sur les bancs des Etats associés.*)

M. le président. La parole est à M. le président de la commission.

M. le président de la commission. Mesdames, messieurs, la proposition qui vous est soumise aujourd'hui correspond à des inquiétudes se manifestant non seulement dans les personnes, mais aussi dans les groupes et dans certains milieux responsables de notre pays.

L'enseignement que nous donnons à grand frais outre-mer est-il tel qu'il le faudrait? De fait, tout se passe comme si l'école était seule au monde, comme si l'enfant n'était plus lié à son milieu. Le plan naturel, les figurants, animés ou inanimés, du climat social, les institutions, les techniques traditionnelles, semblent lettre morte pour l'éducateur, comme si l'éducation et l'instruction — j'emploie ce mot à dessein — n'étaient pas le fait, aussi, des familles et des environnements dans ces pays d'outre-mer où les peuples sont plus près que nous des réalités pour la raison qu'un machinisme et un dirigisme frénétique n'y forment aucun écran entre la terre et eux.

Certes, cette position de l'isolement scolaire est commode; elle n'exige de l'instructeur blanc aucun effort pour connaître le fond du problème humain. Cette situation et cet état d'esprit, nous les avons remarqués souvent au cours de nos travaux africains. Tel agrégé de l'université, responsable du service de l'enseignement dans l'un de nos territoires, ne cachait pas que, s'il condescendait à exercer cette fonction, ce n'était pas pour se compliquer la vie en tenant compte des cultures sans intérêt des noirs. Cette opinion sur la non-valeur de la pensée des noirs est d'ailleurs partagée par quelques rares conseillers appartenant à cette Assemblée. Ce même état d'esprit s'est manifesté voici moins d'un an, lors d'un conseil groupant seulement quelques personnes tenant les leviers de la France d'outre-mer et de l'une de nos fédérations d'Afrique. S'adressant au représentant de l'université, l'une de ces hautes personnalités demanda: « Qui donc, dans vos services, est capable de répondre à la question de savoir ce qu'est un Bambara, un Mossi, un Baoulé? ». Il n'y eut aucune réponse, et pour cause.

Notre exposé des motifs fait état d'une certaine profession de foi qui explique ce silence suivant une question fort simple, mais capitale.

« L'un des problèmes » — lit-on dans une publication officielle — « les plus graves de l'enseignement en Afrique est celui de l'adaptation ! Malheureusement, on a vu trop souvent dans ce mot je ne sais quel décor spécial à donner à l'enseignement, un exotisme pédagogique qui s'est souvent traduit dans les faits par la recherche des solutions de facilité, par un abâtardissement des programmes ou des méthodes éducatives et leur soumission aux nécessités économiques ou sociales. »

Si nous comprenons bien la profession de foi du bureau pédagogique de la Fédération d'Afrique occidentale française, il rejette dans l'exotisme et les décors spéciaux les civilisations d'outre-mer; il en est sans doute encore, sur ce point, à la caricature du nègre au tibia entre les dents. Mais, ne portons pas de jugement téméraire. Je veux supposer que ce bureau pédagogique possède dans ses cartons, concernant les hommes des tropiques, autre chose que des images d'Epinal; je veux supposer qu'il admet l'existence de cultures d'une autre marque, et que son attitude reflète seulement l'idée où il est de leur précarité. Sans doute, voit-il en elles des manifestations humaines qui sont, ou seront bientôt, périmées, et dont il est inutile de tenir compte pour la formation des générations à venir. Dans ce cas, je me demande ce qu'on entend par « périmées », et qu'en sait-on ? Quelles sont les qualités intellectuelles, quels sont les documents réels de ceux qui affirment une pareille sottise ? Et même s'il en était ainsi, même si ces cultures ne devaient plus être bientôt qu'un souvenir, n'est-il pas de meilleure méthode de les enseigner à ceux qui en sont imprégnés ? N'est-ce pas ainsi que nous procédons dans nos universités d'occident, où planent les fantômes de Sparte et de Rome, considérées comme nos modèles spirituels ? Et si nous subissons ou choisissons la Grèce et l'Italie, n'est-ce pas faute de ne pouvoir présenter à nos enfants une meilleure image des origines gauloises dont nous sommes fiers, une image plus précise de la culture et de la mentalité gauloises, assaisonnées, autant qu'on le voudra d'hellénisme et gauchies, autant qu'on le voudra, par le joug romain, mais gauloises en définitive ? Cette culture, cette mentalité, elles réapparaissent, qu'on le veuille ou non, aux tournants sévères de notre histoire. Personne n'oserait dire qu'aux heures difficiles c'est avec une âme grecque ou latine que nous luttons. Or, les noirs en sont-ils au point où nous en sommes, nous, quant au Gaulois ? En sont-ils à faire revivre leurs institutions sur les planches des théâtres, comme nous le « Sénat des Eduens » dans des sociétés de province et les Druides dans des fêtes locales? En sont-ils à cacher leur métaphysique et les vertus du Grand Architecte dans des groupes analogues aux loges maçonniques continentales ou d'Angleterre? A cela, je réponds: non! du fond du cœur et du fond de l'esprit. Et je veux le faire aujourd'hui solennellement, non seulement en qualité de chercheur et en mon seul nom, mais en qualité de chef d'école ou d'équipe, au nom de ceux qui, sans éclat et sans argent, poursuivent leurs travaux dans des climats difficiles.

M. Sérot. Très bien!

M. le président de la commission. Les noirs possèdent une pensée dont nous sommes encore loin de connaître l'étendue, pensée orientée vers un savoir qui est aussi bien connaissances adéquates que sophie et philosophie, pensée qui, malgré l'existence d'écritures, ne s'est pas projetée ni figée dans des archives, d'où notre mépris et notre ignorance, mais pensée qui s'est traduite de nos jours, dans des matériels éphémères, dans des rites immatériels, dans des systèmes symboliques d'une étonnante richesse. Les noirs font partie, avec leur pensée, du système universel, au même titre que nous et ils vivent aujourd'hui encore, dans des organisations sociales et juridiques, leur cosmogonie. Ce n'est là ni une tare, ni un retard. Nous aussi, nous vivons entre deux métaphysiques: celle d'un passé invérifiable, celle d'un avenir imprévisible. Notre palier scientifique est bien court dans l'échelle géologique comme sur le plan des phénomènes nucléaires et sans doute comporte-t-il des abandons spirituels que n'ont pas réalisés les noirs, pour leur chance. Nous ne voyons donc pas pourquoi une civilisation comme la nôtre, où l'esprit est, paraît-il, large et libéré, se permettrait, par délégation d'un bureau pédagogique, de tirer un trait sur une civilisation encore vivante et qui, même après sa mort, ne présentera, ni plus ni moins d'intérêt que la grecque, la romaine ou la gauloise. Au demeurant, il n'est plus nécessaire aujourd'hui de se battre sur ces principes. La charte des Nations Unies — on vous l'a dit à maintes reprises aujourd'hui même — dans son article 73, et la Constitution française dans son préambule, attestent le respect des cultures et la nécessité de développer les civilisations respectives des peuples d'outre-mer. Le problème n'est plus de persuader quelques universitaires attardés de l'obligation où nous sommes d'harmoniser l'enseignement avec les conditions d'existence et de développement des cultures indigènes. D'autres universitaires, voici presque un quart de siècle, lors du congrès intercolonial de l'enseignement, tenu à Paris, ont donné une idée précise des impératifs de cette adaptation et des solutions diverses qu'elle comportait.

Plus près de nous, les conférences des directeurs de l'enseignement, dont on ne peut suspecter ni l'autorité, ni la pondération, affirment que telle organisation décentralisée a été conçue pour permettre aux institutions scolaires de prendre des formes originales.

Faudra-t-il citer aussi les déclarations plus explicites du secrétaire d'Etat à la France d'outre-mer ? Tout au long d'un discours de plusieurs pages au *Journal officiel*, il ne fut question que d'adaptation culturelle au milieu social, à la société locale, et d'évoquer même le problème métropolitain d'une adaptation des enseignements destinés aux milieux ouvriers et aux milieux ruraux. Nulle part il n'est question de la fantaisiste adaptation individuelle, à laquelle nous faisions allusion dans notre exposé des motifs, et dont l'idée a germé dans quelque cerveau bousculé.

Il faut reconnaître, d'ailleurs, que bien des avis ci-dessus oscillent entre des contradictions résultant de l'héritage politique d'un pays d'impérialisme culturel, d'une part, et, d'autre part, de la nécessité actuelle de s'appuyer sur des groupes humains réels.

Le problème, en fait, n'est plus celui du bien-fondé de l'adaptation, mais celui de l'adaptation, de l'harmonisation, elle-même. Ce problème, à première vue, est insoluble, car pour adapter deux éléments l'un à l'autre, il faut disposer de l'un et de l'autre. Or, si nous connaissons le contenu scientifique de notre apport, nous ignorons encore beaucoup des connaissances et des formes de pensée habituelles aux peuples qui nous font confiance. Nous ne connaissons que des parties de

cet ensemble formé par les institutions et les pratiques indigènes.

Nous savons peu de choses sur l'organisation sociale, sur le système juridique, sur le comportement familial, sur les symbolismes ou, plutôt, nous n'avons abordé les études que pour un nombre restreint de groupes, et il semble dès l'abord que la tâche soit demeurée, que le fonctionnement des peuples tropicaux soit infini, que d'une fraction à l'autre le décor spirituel et matériel change, que, dans une fraction donnée, les faits et gestes, les paroles et les objets se juxtaposent sans lien, en une collection sans fin ou aucun ne rappelle les autres.

Il en va ainsi des faits linguistiques: notamment votre attention a été attirée sur eux par les orateurs précédents. Parmi les difficultés techniques considérées comme insurmontables par les éducateurs, se dresse très haut celle de la diversité des langues africaines. Certes, à un esprit épris d'unité, de simplicité, de commodité, pour tout dire, à un esprit à la fois pressé et paresseux, l'Afrique présente, dans ses langues comme dans ses institutions, une mosaïque déconcertante. Il suffit, pour s'en rendre compte, de jeter les yeux sur la carte établie il y a quelques dizaines d'années par le grand Delafosse concernant les groupes linguistiques négro-africains du Soudan et de la Guinée.

Il en compte 16, parmi lesquels le groupe nilo-abyssinien comprend quinze langues, l'oubanguien, 25; le nilo-tchadien, 30; le nigéro-tchadien, 31; le nigéro-sénégalais, 36; le voltaïque, 63; le nigéro-camerounien, 66. Et si l'on considère l'une des 36 langues nigéro-sénégalaises, le mandingue, par exemple, nous constatons qu'elle se divise en six sections principales, découpées chacune en de nombreux dialectes, ces dialectes à leur tour éclatent en parlers qui réservent bien des surprises aux chercheurs. Quant aux accents qui, à l'intérieur d'un idiome, le rendent parfois difficile à entendre, je vous en fais grâce; d'ailleurs nous sommes habitués à ce fait de l'accent; nous avons ici même toujours parfaitement compris, sans efforts particuliers, M. l'abbé Catrice et M. Barbé! (*Sourires.*)

Pour ne pas effrayer les profanes, il convient de ne tenter d'établir aucun total approximatif des langues, dialectes, patois et parlers utilisés tout au long des six à sept mille kilomètres séparant l'océan Atlantique du domaine chamito-sémitique. Il convient également de ne pas faire de trop larges allusions au domaine bantou qui s'étend du cap de Bonne-Espérance au Cameroun. Il semble qu'un énoncé comme celui-ci soit un triomphe pour les détracteurs de l'emploi des langues indigènes. Quel que soit l'intérêt, disent-ils, de tous ces moyens de communication, on ne peut songer à les employer tous, ni même à en réduire l'usage à quelques-uns, les différences étant trop considérables. Mieux vaut en rester à la bonne vieille interdiction d'enseigner dans un quelconque de ces dialectes. A cela il faut répondre qu'il y a là une apparence trompeuse et qu'il n'est pas impossible de déceler des affinités, non seulement à l'intérieur des langues soudanaises, mais encore entre les langues soudanaises et les bantoues, que ce soit du point de vue morphologique, syntaxique, phonétique, ou du point de vue du vocabulaire.

Il faut répondre aussi que ceux qui se mêlent de linguistique pour éluder le problème devraient au moins savoir que dès 1808 une hypothèse sur l'unité des langues parlées à Zanzibar, dans l'Angola et dans la colonie du cap a été émise par Lichtenstein; ils devraient savoir qu'en 1847, Vivien de Saint-Martin a démontré l'unité de ces langues et de celles du Congo; ils devraient savoir que l'unité linguistique africaine est très généralement admise aujourd'hui et que cette sorte d'opinion fruste d'homme de la rue qu'expriment certains responsables de l'enseignement outre-mer n'est pas digne d'eux, ni d'un pays comme le nôtre. Ce qui est dit pour les langues est valable pour les autres institutions. La diversité n'est qu'apparente, ces peuples ont même squelette, des parties molles seules ont quelque originalité.

Au cours d'études longues et patientes menées chez les mandingues, chez les Bambaras, chez les Bozo, chez les Minianka, chez les Samogo, chez les Mossis, chez les Dogons, chez les Forgerons — ces internationaux — chez les Griots — ces autres internationaux — voire chez les Peuhls, nous avons acquis la certitude d'une unité de civilisation qui s'étend sur tous les peuples de l'Afrique occidentale, civilisation qui s'articule avec celle de l'Afrique orientale et méridionale à l'aide de la charnière camerounaise où s'observe une synthèse des deux systèmes. Et ceci est tellement vrai, tellement vécu que, dans quelques semaines, si aucune maladresse n'intervient, va se dérouler sur un point du territoire une manifestation rituelle de caractère international où éclatera la solidarité de plusieurs populations de langues, de religions différentes mais de métaphysique identique.

Et puisqu'il y a unité institutionnelle, il y a possibilité d'enseignement pratique. A nous de découvrir l'une — c'est déjà fait en partie — et de dégager la méthode de l'autre — c'est le but de notre proposition.

Ne continuons pas, en tout cas, à former des jeunes dans le mépris de leurs ancêtres; ne leur donnons pas l'impression qu'ils sont issus de je ne sais quelle humanité infantile, qu'une consigne de silence rejetterait plus loin que ne le ferait le plus habile dénigrement.

Trouvons, au contraire, des méthodes qui, tout en apportant à ces enfants nos connaissances et nos manières de voir, leur apprennent — car ils ne le sauront pas sans nous — que dans la rudesse de son climat, dans la misère de ses techniques, dans la pauvreté de ses terres, leur ancêtre soudanais a cherché, comme le Chinois, comme l'Egyptien antique, comme Aristote ou Saint-Augustin, une explication de l'univers dont il importe peu qu'elle ne soit pas entièrement exacte. En cela, d'ailleurs, elle se rapproche de la nôtre.

Et, par cette éducation et cette instruction adéquates, les jeunes noirs, c'est-à-dire l'avenir de l'Afrique, viendront s'inscrire dans les mêmes colonnes que ceux de l'Asie, de l'Europe, de l'Océanie et de l'Amérique pour établir le bilan de l'humanité future, dans lequel apparaîtra, comme il est juste et désirable, l'apport fourni au patrimoine commun par la mentalité improprement nommée primitive. (*Vifs applaudissements à gauche, au centre et sur les bancs des Etats associés.*)

M. le président. La parole est à M. Bidet.

M. Bidet. Mes chers collègues, je ne pense pas que les brèves observations que j'ai l'intention de présenter nécessitaient de ma part une intervention à la tribune. Mais je porte à cette Assemblée une telle affection que je ne saurais lui refuser cette légère satisfaction.

Au point où en est arrivée cette discussion, c'est-à-dire sur les sommets, il est bien difficile d'intervenir de façon plus brillante; aussi, ne le tenterai-je pas! Je veux simplement énoncer les réflexions qui me sont venues à l'esprit au cours du débat. Est-ce déformation professionnelle, mais je me réjouis que des discussions fréquentes s'instaurent dans cette Assemblée sur les problèmes de l'enseignement et de la culture. Je considère ces problèmes comme les problèmes-clefs pour l'avenir de l'Union française, et je pense que jamais nous ne remettrons trop souvent l'ouvrage sur le chantier.

Quoi qu'il en soit, nous voici loin, très loin heureusement, d'une époque que j'ai vécue et dans laquelle on en était encore à discuter simplement s'il fallait ou s'il ne fallait pas donner de l'instruction aux indigènes. J'aurais pu apporter quelques brochures qui concluaient, à l'époque, aux dangers de la diffusion de l'instruction auprès des peuples autochtones. Le débat d'aujourd'hui prouve que nous avons franchi très rapidement de larges étapes et, personnellement, j'oserai m'en réjouir hautement.

Au cours du débat on a fait allusion, encore, à cette vieille histoire des instituteurs enseignant aux populations de l'Afrique: « Nos ancêtres les Gaulois... ». Je voudrais demander que l'on s'abstint désormais de revenir à cet exemple...

M. Le Brun Kéris. Très bien!

M. Bidet. Car vraiment il faut supposer au corps enseignant quelque intelligence, et n'oubliant pas mes débuts dans la vie, je dois prendre la défense du corps enseignant primaire.

M. le président de la commission. Mais pas des manuels!

M. Bidet. Je vais y venir, aux manuels.

... pour dire que, d'emblée, d'instinct en quelque sorte, il a compris la stupidité de pareilles formules et a réagi contre elles.

M. La Gravière. Il s'agit d'une boutade!

M. Bidet. Et quelquefois même il a réagi malgré la volonté de l'administration.

M. Charles-André Julien. Me permettez-vous un mot?

M. Bidet. Je vous en prie.

M. Charles-André Julien. Je suis très heureux que mon collègue ait soulevé cette question des Gaulois dont il faudrait se débarrasser.

Il traîne toute une série de slogans éculés dans les livres les plus sérieux, au point qu'un manuel de la faculté de droit d'Alger, publié par un professeur de la faculté de droit, cite, comme exemple de devoir donné par les instituteurs d'Algérie, les remords de Frédégonde après la mort de Brunehault. Or, quand Brunehault est morte, Frédégonde était déjà morte depuis quinze ans. Si elle a eu des remords, cela n'a pu être que des remords posthumes. (*Sourires.*) Cette histoire, évidemment, est une boutade mais on regrette de la trouver dans un manuel d'enseignement de l'histoire du droit.

La plupart de ces mots sont des histoires inventées, des mots périmés, qu'il vaudrait mieux faire disparaître de notre enseignement. (*Très bien! très bien! et applaudissements à gauche et au centre.*)

M. Berthaud. Puis-je intervenir ?...

M. Bidet. Je vous en prie.

M. le président. La parole est à M. Berthaud, avec la permission de l'orateur.

M. Berthaud. Vous avez parfaitement raison lorsque vous dites: c'est une boutade dont il faut se débarrasser; mais on prend généralement cela à titre d'exemple d'un état d'esprit qui a régné et qui règne encore dans l'Université.

M. La Gravière. Certainement.

M. Berthaud. Dans certains cercles de l'Université, ce qui n'est pas une boutade, mais témoigne précisément de cette uniformisation que l'on voulait imposer à tous les enfants de France et d'ailleurs, c'est le mot fameux d'un ministre tirant sa montre et disant: « Il est huit heures cinq. A cette heure-ci tous les enfants de toutes les écoles de France apprennent tel article de la Constitution ».

M. Charles-André Julien. C'était sous l'Empire!

M. Berthaud. Cet esprit, qui n'a pas été celui du Premier Empire seulement, mais est resté celui de la Troisième République et contre lequel M. Bidet a raison de s'insurger, c'est un mal qui a été souligné tout à l'heure, je crois, par Mme Malroux; et si le projet qu'a rapporté M. Chastenet a la sympathie de beaucoup de personnes ici, c'est que, justement, il essaye de combattre cet état d'esprit qui consistait à former tous les enfants de France et d'ailleurs dans un même moule qui était quelque chose d'inhumain. (*Applaudissements sur divers bancs au centre.*)

M. Bidet. Je n'ai pas besoin de dire combien je suis d'accord sur cette condamnation d'uniformisation des cerveaux et des cœurs. La standardisation des cerveaux et des cœurs, je la condamne lorsqu'il s'agit d'éléments d'un même peuple, *a fortiori* dans les pays d'outre-mer où il y a à respecter des races diverses.

Il est exact qu'à l'origine les instructions concernant l'enseignement étaient mauvaises. Et c'est l'honneur du corps enseignant primaire, de ses praticiens, d'avoir réagi contre ces directives. Vous me parlez des manuels; j'en ai connu un en Tunisie, un livre d'histoire qui avait été commis par deux messieurs de l'administration, livre dans lequel ces personnages s'évertuaient à démontrer que, depuis les époques les plus reculées de l'histoire, la France et la Tunisie avaient vécu dans une intimité parfaite, de sorte que l'occupation de la Tunisie par la France avait été présentée comme une chose presque fatale, s'étant produite avec le désir, la volonté des deux populations. Il y avait là une falsification de l'histoire à des fins politiques, que le corps enseignant français de Tunisie a condamnée. Je veux aussi donner cette indication car, pour nous, membres du corps enseignant, l'enseignement doit être, avant tout, vérité!

Je suis pleinement d'accord avec l'esprit général de la proposition et du rapport. Je n'insiste pas. Ce que je voudrais mettre en évidence — et ce sont presque des taquineries que je vais adresser à la commission — ce sont certains points de détail. Il me semble — qu'on m'excuse si je me trompe — qu'il y a une certaine disproportion entre le but que l'on s'était fixé et la résolution à laquelle on a abouti: adaptation de l'enseignement des peuples d'outre-mer aux conditions du développement de leurs civilisations respectives — tout cela, cette grande ambition légitime, pour arriver à proposer simplement la constitution d'une commission !

Vous connaissez la réputation lamentable des commissions. On a coutume de dire que, lorsque l'on veut enterrer une question, on la renvoie à une commission. Je suis persuadé...

M. La Gravière. C'est encore une boutade !

M. Bidet. ... que ce n'est pas du tout dans vos intentions et je vous ferai précisément, au terme de mon exposé, une proposition.

Donc, disproportion entre le point de départ et le point d'arrivée, et, ce qui me paraît plus évident, les questions que vous avez posées avec pertinence, et sur lesquelles je suis d'accord avec la commission, ne me paraissent pas avoir été nettement tranchées dans la résolution.

Le débat reste entier. C'est grave, que l'Assemblée n'ait pas pris une position définitive sur un problème qui revêt, qu'on le veuille ou non, une importance capitale; il suffit d'aller dans l'outre-mer pour s'en rendre compte !

Que nous propose-t-on ? D'abord, la constitution d'une commission. A quelle fin ? Pour que cette commission apprécie les solutions apportées jusqu'à présent aux problèmes des différents territoires administrés par la France. Ce qu'il m'aurait plu de trouver dans la résolution, c'est l'appréciation de notre Assemblée sur les solutions apportées jusqu'à présent. Je redoute ce que sera le jugement d'une commission qui comprendra tout de même des administrateurs, bien souvent représentants du Gouvernement, qui seront tentés de donner raison aux solutions présentées à celui-ci. Je ne dis pas, d'ailleurs, que toutes ces solutions sont mauvaises ou que toutes sont bonnes. Il y en a, c'est évident, de bonnes, de moins bonnes et, vraisemblablement, de mauvaises. Il y a là une analyse profonde à établir pour porter un jugement éclairé qui ne sera sans doute pas un jugement définitif.

On demande aussi à cette commission d'exprimer les solutions qui s'imposent. Je reprends un couplet que j'ai chanté trop souvent devant vous: j'aime bien, dans les résolutions que nous adoptons, que nous fixions nos solutions, et ne confions pas à d'autres le soin de les établir. Je découvre dans cette position une sorte d'impuissance qui m'effraie et que l'on est trop tenté d'exploiter à l'extérieur de notre Assemblée.

Mais, tout cela dit, je confirme mon accord avec l'esprit de la résolution. Je voudrais alors demander aux auteurs de cette proposition, comme une prière fervente, de ne pas se croire quittes avec le vote qui va intervenir de leur résolution, mais de suivre le sort qui lui sera donné, car, je le répète, étudier ce problème et le résoudre, c'est faire une œuvre française parce que c'est faire aussi une œuvre humaine. (*Applaudissements à gauche, au centre et sur les bancs des Etats associés.*)

M. le président. La parole est à M. le rapporteur.

M. le rapporteur. Je voudrais répondre d'un mot à M. Bidet. Pourquoi les auteurs de la proposition, suivis par votre commission, n'ont-ils pas proposé une solution catégorique au problème posé et ont-ils demandé la nomination d'une commission spéciale ? C'est justement, parce qu'ils ont un souci d'efficacité et de réalisation. Sinon, nous aurions exprimé notre point de vue sous forme de motion — nous l'avons, d'ailleurs, remarquez-le, déclaré dans le rapport, sinon dans le dispositif. Nous avons craint que cela reste à l'état de vœu pieux, tandis qu'il y a quelque chance, à condition, bien entendu, comme vous le disiez, mon cher président, de suivre de près la réalisation de la motion si elle est votée.

Nous espérons obtenir la désignation de cette commission. Or, il y a tout de même quelque chose d'original dans la proposition qui vous est faite, ainsi que le rapport le souligne, c'est que cette commission est vraiment assez différente de celles auxquelles nous étions accoutumés pour ces problèmes, puisqu'en général les commissions sont composées surtout de membres de l'administration ou de l'enseignement. Nous demandons que des linguistes, des psychophysiologues en fassent partie, cela peut, je pense, projeter une lumière nouvelle sur la question.

Voilà ce que je voulais répondre, et je crois être l'interprète de la commission tout entière, en disant que nous suivrons votre suggestion, et que nous sommes parfaitement résolus à suivre de près la mise en application de la résolution que nous vous demandons, à nouveau, de voter. (*Applaudissements à gauche, au centre, et sur les bancs des Etats associés.*)

M. le président de la commission. Absolument d'accord.

M. le président. Quelqu'un demande-t-il encore la parole dans la discussion générale ?

M. Djim Momar Gueye. Je demande la parole.

M. le président. Vous avez la parole.

M. Djim Momar Gueye. Mesdames, messieurs, après les voix autorisées que vous venez d'entendre, je m'excuse d'apporter à ce débat une note qui peut paraître à certains insolite.

Je veux simplement donner une indication à ceux de nos collègues qui peuvent ignorer cet aspect de la question, c'est-à-dire que l'enseignement outre-mer, pour être adapté aux civilisations, aux besoins du milieu, doit prendre en considération les aspirations spirituelles de ces populations. Je veux dire que beaucoup d'éléments africains, notamment des familles de marabouts, sont actuellement écartées de la culture française parce que les enfants sont, dès leur jeune âge, destinés à l'école coranique. Ils prennent une voie et une culture différentes de la culture française. Il est possible, actuellement, de pallier cette difficulté en permettant à ces éléments à destination religieuse, de les associer à la culture française, qui n'excluerait pas une culture religieuse. Je veux dire instituer dans les établissements d'enseignement public outre-mer des cours de

culte. Evidemment, la République est laïque, mais n'a-t-elle pas permis à l'Alsace et à la Lorraine d'incorporer des cours de culte dans l'enseignement, qui sont prévus dans le budget ? L'enseignement laïque métropolitain n'a-t-il pas permis, depuis un certain temps, dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire, l'institution de cours de culte donnés par des aumôniers accrédités auprès du corps enseignant et qui viennent, à des heures fixes, donner des cours aux enfants dont les parents en ont fait la demande ? Aussi, j'ai pensé qu'il était possible, en Afrique occidentale française, singulièrement au Sénégal, d'instituer des cours d'enseignement musulman, d'enseignement catholique, qui permettraient aux enfants...

M. le président de la commission ...et d'enseignement animiste aussi !

M. Djim Momar Gueye. Mon énumération, monsieur le président, n'était pas limitative.

M. le président de la commission. Je vous remercie de laisser la porte ouverte.

M. Djim Momar Gueye. Disons toutes les confessions qui permettraient à ces enfants de suivre ces cours en même temps que les cours d'enseignement religieux qui leur permettent de se préparer à la vie à laquelle les destinent leurs milieux familiaux. Pour ces raisons il me semblerait judicieux que cette Assemblée donnât au Gouvernement une indication précise dans ce sens; si cet aspect de la question a jusqu'alors échappé à certains d'entre nous, il serait bon, à mon sens, qu'il retînt notre attention. Des éléments très intéressants des milieux africains ne peuvent s'intégrer au fonctionnement des services publics parce que, ayant appris l'arabe ou une autre langue pour des besoins spirituels, ils n'ont donc pas appris le français comme certains de leurs camarades. Ces parallélismes de culture creusent un fossé de plus en plus profond en Afrique occidentale française; il était utile, dans la ligne de la Constitution de l'Union française et le respect des aspirations des peuples d'outre-mer, d'aborder ce point pour l'information de tous nos collègues. (*Applaudissements au centre et à gauche.*)

M. le président. Personne ne demande plus la parole dans la discussion générale ?

La discussion générale est close.

Je consulte l'Assemblée sur le passage à la discussion de la proposition.

(*L'Assemblée, consultée, décide de passer à la discussion de la proposition.*)

M. le président. Je donne lecture de la proposition:

« L'Assemblée de l'Union française,

« écartant toute forme d'impérialisme culturel,

« invite le Gouvernement à instituer une commission d'experts des populations d'outre-mer ayant pour mission de procéder à une étude du problème de la mise en harmonie de l'enseignement dans les pays d'outre-mer avec les conditions de milieu culturel qui leur sont propres ainsi qu'avec les véritables besoins immédiats des populations.

« Elle suggère notamment que cette commission soit chargée:

« D'apprécier les solutions apportées jusqu'à présent à ce problème dans les différents territoires administrés par la France et comparativement avec celles des territoires d'administration étrangère;

« Et enfin d'exprimer les solutions qui s'imposent maintenant dans le cadre de la politique du développement des civilisations respectives des peuples de l'Union française définie dans le préambule de la Constitution d'une part, et des données de l'anthropologie culturelle moderne d'autre part. »

Je suis saisi d'un amendement de M. Bidet, tendant à rédiger le deuxième paragraphe comme suit: « écartant l'impérialisme culturel comme tous les autres ».

La parole est à M. Bidet pour défendre son amendement.

M. Bidet. Si la commission accepte mon amendement, je n'aurai pas à le défendre.

M. le président. Quel est l'avis de la commission ?...

M. le président de la commission. La commission accepte l'amendement.

M. le président. Je mets aux voix l'amendement présenté par M. Bidet et accepté par la commission.

(*L'amendement, mis aux voix, est adopté.*)

M. le président. Je suis saisi d'un second amendement présenté par M. Bidet et les membres du groupe socialiste tendant, au troisième alinéa du texte de la commission, après les mots: « commission d'experts des populations d'outre-mer », à ajouter dans une parenthèse les mots suivants: « (ethnologues, sociologues, psycho-physiologues, linguistes, administrateurs, notabilités locales) ».

La parole est à M. Bidet pour défendre son amendement.

M. Bidet. J'ai simplement repris l'indication donnée par le rapport en ce qui concerne la composition de la commission.

Si la commission accepte mon amendement, je ne le défendrai pas plus longuement.

M. le président. Quel est l'avis de la commission ?

M. le président de la commission. La commission accepte l'amendement. C'est un hommage qui lui est rendu. (*Sourires.*)

M. le président. Je mets aux voix l'amendement présenté par M. Bidet et accepté par la commission.

(*L'amendement, mis aux voix, est adopté.*)

M. le président. Je mets aux voix la proposition modifiée suivant les votes que l'Assemblée vient d'émettre.

(*La proposition, modifiée, mise aux voix, est adoptée.*)

M. le président. Je dois faire connaître à l'Assemblée que la commission propose de rédiger comme suit le titre de la proposition:

« Proposition tendant à demander au Gouvernement la mise en harmonie de l'enseignement des peuples outre-mer avec les conditions d'existence et de développement de leurs civilisations respectives. »

Il n'y a pas d'opposition ?...

Le nouveau titre est adopté.

— 12 —

MODIFICATION A LA COMPOSITION D'UNE COMMISSION

M. le président. Conformément à l'article 24 du règlement, il a été procédé à l'affichage d'une candidature à une commission.

Le délai d'une heure est expiré.

Je n'ai reçu aucune opposition.

En conséquence, je proclame membre de la commission de politique générale M. Gentet, en remplacement de M. Boussenot.

— 13 —

RENVOIS POUR AVIS

M. le président. La commission des affaires économiques demande que lui soit renvoyée pour avis la proposition (n° 10, année 1953) de M. Bougenot tendant à la création d'un institut public d'émission pour l'Afrique occidentale française et le Togo, dont la commission des affaires financières est saisie au fond.

Il n'y a pas d'opposition ?...

Conformément à l'article 37 du règlement, le renvoi pour avis est ordonné.

La commission des affaires économiques demande que lui soit renvoyée pour avis la proposition (n° 11, année 1953) de M. Bougenot tendant à la création d'un institut public d'émission pour l'Afrique équatoriale française et le Cameroun, dont la commission des affaires financières est saisie au fond.

Il n'y a pas d'opposition ?...

Conformément à l'article 37 du règlement, le renvoi pour avis est ordonné.

La commission des affaires économiques demande que lui soit renvoyée pour avis la proposition (n° 12, année 1953) de M. Bougenot tendant à inviter le Gouvernement à déterminer par décret les modalités selon lesquelles seront coordonnées les activités des instituts publics d'émission de l'Afrique occidentale française et du Togo et de l'Afrique équatoriale française et du Cameroun, dont la commission des affaires économiques est saisie au fond.

Il n'y a pas d'opposition ?...

Conformément à l'article 37 du règlement, le renvoi pour avis est ordonné.

La commission des affaires économiques demande que lui soit renvoyée pour avis la proposition (n° 13, année 1953) de M. Bougenot tendant à définir le régime monétaire des territoires français d'Afrique, du Togo et du Cameroun, dont la commission des affaires financières est saisie au fond.

Il n'y a pas d'opposition ?...

Conformément à l'article 37 du règlement, le renvoi pour avis est ordonné.

— 14 —

REGLEMENT DE L'ORDRE DU JOUR

M. le président. L'Assemblée a précédemment décidé de tenir sa prochaine séance publique jeudi 29 janvier, à quinze heures.

Voici quel serait l'ordre du jour de cette séance:

1° Discussion de la demande d'avis, transmise par M. le président du conseil des ministres, sur le projet de décret, présenté par M. le ministre de la France d'outre-mer, portant réorganisation de la chambre de commerce de la Nouvelle-Calédonie et dépendances. (N°s 331, année 1952, et 18, année 1953. — M. Loste, rapporteur);

2° Discussion de la proposition de MM. Bégarra, Belabed, Chekkal Daho, Lechani, Pieri, Alduy et des membres du groupe socialiste S. F. I. O. et apparentés tendant à inviter le Gouvernement à modifier le décret du 4 mars 1950 fixant la composition du comité directeur du fonds de progrès social de l'Algérie, afin d'inclure un conseiller de l'Union française. (N°s 246, année 1952, et 17, année 1953. — M. Thomas, rapporteur);

3° Discussion:

a) De la demande d'avis, transmise par M. le président de l'Assemblée nationale, sur le projet de loi relatif au statut des chefs coutumiers en Afrique occidentale française, en Afrique équatoriale française, au Cameroun et au Togo;

b) De la demande d'avis, transmise par M. le président de l'Assemblée nationale, sur la proposition de loi de M. Saller, sénateur, et plusieurs de ses collègues, relative au statut des chefs autochtones en Afrique occidentale française, au Togo, au Cameroun et en Afrique équatoriale française;

c) De la demande d'avis, transmise par M. le président de l'Assemblée nationale, sur la proposition de loi de M. Conombo et plusieurs de ses collègues, députés, relative au statut des chefs coutumiers en Afrique occidentale française, au Togo, au Cameroun et en Afrique équatoriale française;

d) De la demande d'avis, transmise par M. le président de l'Assemblée nationale, sur la proposition de loi de M. Razac, sénateur, et plusieurs de ses collègues, relative au statut des chefs coutumiers en Afrique occidentale française, en Afrique équatoriale française, au Cameroun et au Togo;

e) De la proposition de résolution de MM. Momo Touré, Conombo, Bouda, Zinsou, Saïdou Djermakoye, Hazoumé, Bonvey, Ouedraogo, Dorange, Montrat, Savi de Tové, Sousatte et des membres du groupe des indépendants d'outre-mer, relative au statut des chefs coutumiers en Afrique occidentale française, au Togo, au Cameroun et en Afrique équatoriale française. (N°s 246, 179, 211, 268, année 1951; 121, année 1950; 275, année 1951, et 8, année 1953. — M. Momo Touré, rapporteur. — Avis de la commission de politique générale. — M. Kaouza, rapporteur, et n° 29, année 1952. — Avis de la commission des affaires culturelles et des civilisations d'outre-mer. — M. Griaule, rapporteur.)

M. le président. Il n'y a pas d'opposition ?...

L'ordre du jour est ainsi réglé.

— 15 —

FAIT PERSONNEL

M. Boiteau. Si vous me le permettez, monsieur le président, je voudrais prendre la parole en fin de séance pour un fait personnel.

M. le président. La parole est à M. Boiteau.

M. Boiteau. Au début de cette séance, j'avais demandé la parole sur l'ordre du jour pour rappeler le télégramme lu par M. le président de l'Assemblée au cours de la séance du 20 janvier, télégramme émanant du roi du Cambodge, et signalant qu'il retirait à M. Sok Chhong son mandat de conseiller de l'Union française.

Vous appuyant sur une interprétation quelque peu étroite du règlement, monsieur le président...

M. le président. Je ne vous permets pas de faire de telles insinuations.

M. Boiteau. ... vous m'avez alors retiré la parole.

Je dois rappeler à nos collègues que dans de nombreuses occasions analogues des conseillers ont pu parler sur des faits relatifs au procès-verbal d'une séance antérieure à la dernière séance, car en effet — personne ne l'ignore — le *Journal officiel* ne nous est distribué qu'après un délai assez long et il n'est pas toujours possible de le consulter avant la séance qui suit immédiatement celle du débat en cause.

Je vous donne cependant très volontiers acte, monsieur le président, du fait qu'aucun de ces précédents ne s'est produit sous votre présidence. Mais il y avait tout de même là une certaine jurisprudence et c'est d'elle que j'ai voulu m'autoriser pour intervenir au début de cette séance sur le procès-verbal.

Je n'ai pas grand'chose à ajouter à mon propos. J'ai démontré, d'une façon assez nette, me semble-t-il, que les événements qui se sont produits au Cambodge récemment, et dont l'arrestation de M. Sok Chhong, notre collègue, a été un épisode, montrent la croissance de plus en plus grande du mouvement de résistance khmer. Ils montrent que la guerre poursuivie dans ce pays est dirigée contre tous les patriotes, quelles que soient leurs opinions; et c'est pourquoi les patriotes français et, en particulier, le parti communiste français condamnent cette guerre, exigent qu'il y soit mis un terme par la négociation avec les vrais représentants des peuples, et expriment leur solidarité aux nouvelles victimes de la répression.

M. Le Brun Kéris. Comme il est tout seul, il ne peut pas s'applaudir. (*Sourires.*)

M. le président. Personne ne demande plus la parole ?...

La séance est levée.

(*La séance est levée à dix-huit heures quarante-cinq minutes.*)

Le Chef du service de la sténographie de l'Assemblée de l'Union française,
RENÉ HINGRE.

QUESTIONS ECRITES

REMISES A LA PRESIDENCE DE L'ASSEMBLEE DE L'UNION FRANÇAISE LE 27 JANVIER 1953

Application des articles 80 et 81 du règlement, ainsi conçus:

« Art. 80. — *Tout conseiller qui désire poser une question écrite au Gouvernement en remet le texte au président de l'Assemblée qui le communique au Gouvernement.*

« *Les questions écrites doivent être sommairement rédigées et ne contenir aucune imputation d'ordre personnel à l'égard de tiers nommément désignés; elles ne peuvent être posées que par un seul conseiller et à un seul ministre.* »

« Art. 81. — *Les questions écrites sont publiées à la suite du compte rendu* in extenso; *dans le mois qui suit cette publication, les réponses des ministres doivent également y être publiées.*

« *Les ministres ont toutefois la faculté de déclarer par écrit que l'intérêt public leur interdit de répondre ou, à titre exceptionnel, qu'ils réclament un délai supplémentaire pour rassembler les éléments de leur réponse, ce délai supplémentaire ne peut excéder un mois.*

« *Toute question écrite à laquelle il n'a pas été répondu dans les délais prévus ci-dessus est convertie en question orale si son auteur le demande. Elle prend rang au rôle des questions orales à la date de cette demande de conversion.* »

LISTE DE RAPPEL DES QUESTIONS ECRITES auxquelles il n'a pas été répondu dans le mois qui suit leur publication.

(Application de l'article 81 du règlement de l'Assemblée de l'Union française.)

Présidence du conseil.

Nos 242 M. Alfred Bour; 357 Mme Eboué-Tell.

Affaires économiques.

Nos 28 M. Alfred Bour; 237 M. Junillon; 351 M. Laurin; 356 M. La Gravière; 366 M. Georges Boussenot.

Affaires étrangères.

Nos 47 M. Junillon; 230 M. La Gravière; 343 M. Alfred Bour.

Agriculture.

No 279 M. Piot.

Budget.

No 172 M. Sylvestre.

Défense nationale et forces armées.

Nos 229 M. Dorange; 261 M. Borrey; 295 M. Albrand; 345 M. Dorange; 346 M. Dorange; 365 M. Theetten.

Education nationale.

Nos 355 M. Léger; 360 M. La Gravière.

Etats associés.

Nos 65 M. Pann Yung; 314 M. Pann Yung; 315 M. Pann Yung; 316 M. Pann Yung.

Finances.

No 196 M. Albrand.

France d'outre-mer.

Nos 204 M. Lapart; 329 M. Rendretsa; 335 M. Boussenot.

Intérieur.

Nos 128 M. Bégarra; 138 M. Bégarra; 183 M. Sylvestre; 278 M. Piot.

Justice.

No 69 M. Daber.

Reconstruction et urbanisme.

No 354 M. Laurin.

Santé publique et population.

No 330 Mme Lefaucheux.

Travail et sécurité sociale.

Nos 234 M. Junillon; 255 M. Georges Boussenot; 350 M. Georges Monnet.

Travaux publics, transports et tourisme.

Nos 195 M. Riond; 364 M. Troisgros.

Erratum

à la suite du compte rendu in extenso *de la séance du 22 janvier 1953.*
(*Journal officiel* du 23 janvier 1953.)

Page 88, 2e colonne, au lieu de: « Questions orales remises à la présidence de l'Union française le 22 janvier 1953 », lire: « Questions écrites... ».

Paris. — Imprimerie des *Journaux officiels*, 31, quai Voltaire.

Do-

ng:

Piot.

rges

à la
ions